

Instituto Politécnico de Setúbal



Escola Superior de Ciências Empresariais

Avaliação da Eficácia da Formação

Transferência das aprendizagens para o local de trabalho

O caso dos SMAS de Almada

Ana Rita Amaral Maia de Almeida

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau

de

MESTRE EM GESTÃO ESTRATÉGICA DE RECURSOS HUMANOS

Orientador: Professor Doutor José Rebelo dos Santos

Setúbal, 2012

Dedico este trabalho ao meu pai simplesmente por ser a pessoa mais extraordinária da minha vida. Tem pautado a sua vida com bases fortes de honestidade, integridade, transparência e dedicação pelo que só posso agradecer por tudo o que me tem ensinado e representa para mim.

À minha mãe que é uma lutadora e uma verdadeira força da natureza.

Tenho o maior orgulho em ser vossa filha.

Obrigada por tudo o que têm feito por mim, a vocês devo tudo aquilo que sou.

Amo-vos!

Agradecimentos

Ao meu orientador, Professor Doutor José Rebelo, pela sua exemplar orientação, pelo seu apoio, incentivo e disponibilidade, fundamentais para a realização deste projeto. Obrigada por ter acreditado em mim. Foi com grande satisfação que trabalhei estes longos meses sobre a sua orientação.

Ao Diretor do Mestrado, Professor Doutor António Almeida, por um dia ter cruzado o meu caminho e o ter enriquecido de humanismo, sapiência e generosidade.

Aos trabalhadores dos SMAS de Almada que colaboraram comigo neste estudo e que possibilitaram que atingisse os objetivos a que me propus.

Aos meus colegas de Mestrado pela partilha de experiências, angústias e alegrias.

Aos meus colegas de trabalho que me apoiaram e sempre motivaram a seguir em frente.

Ao Sr. Presidente do Conselho de Administração dos SMAS, Dr. José Gonçalves por ter autorizado a aplicação do estudo na organização.

À minha família que representa a base da minha vida e me permite sonhar e acreditar. À minha irmã Catarina e ao meu sobrinho Diogo que me têm dado as maiores alegrias. Ao meu namorado Eduardo, pelo seu amor, compreensão e apoio incondicional.

Obrigada a todos por apoiarem os meus sonhos!

Resumo

O estudo em questão apresenta como principal objetivo a identificação dos fatores que influenciam o processo de transferência das aprendizagens adquiridas na formação para o posto de trabalho.

Assim, partiu-se de um caso concreto de uma organização, especificamente os Serviços Municipalizados de Água e Saneamento de Almada (SMAS). Este organismo público apresenta um universo de cerca de 500 trabalhadores, e um crescente incremento ao nível da formação profissional, com uma média anual de horas de formação/ trabalhador de 27,8.

Dado este crescente incremento ao nível da formação, considerou-se de extrema importância compreender quais os fatores que mais influência exercem para que a transferência das aprendizagens realmente ocorra. Assim, no sentido de operacionalizar estes fatores, utilizou-se o instrumento LTSI - *Learning Transfer System Inventory* (Holton e Bates, 2002), validado para a realidade portuguesa por Velada (2007).

Neste estudo foram avaliadas duas ações de formação e o número de respondentes foi de 117 trabalhadores.

De forma a complementar os dados obtidos através do questionário, foram aplicadas entrevistas às chefias da organização.

Os resultados obtidos permitem concluir que os fatores que mais influenciam a transferência da formação para o posto de trabalho são: “Sanções dos Supervisores”, “Auto-eficácia de Desempenho”, “Esforço de Transferência- Expectativa de Desempenho”, “Capacidade Pessoal para Transferir”, “Transferabilidade” e “Abertura/ Resistência à Mudança”.

Para Holton (1996), a transferência das aprendizagens sofre influência de quatro grandes categorias de fatores. Assim, de acordo com o estudo, os fatores que mais influenciam a transferência da formação, fazem parte da categoria de fatores “Características dos Formandos” e “Características do Posto de Trabalho”.

Por outro lado, os fatores que menos influência exercem na transferência da formação para o posto de trabalho são “Resultados Pessoais Positivos” e “Resultados Pessoais Negativos”. Estes dois fatores fazem parte da categoria de fatores “Características do Posto de Trabalho”.

Das entrevistas a chefias dos SMAS é possível concluir que a importância que é dada à formação profissional é bastante elevada, no entanto a validação desses conhecimentos adquiridos na formação, para o desempenho das funções, não é realizada.

A utilização do LTSI constituiu uma mais-valia no estudo da transferência de aprendizagens para o posto de trabalho, contribuindo para a identificação de situações capazes de interferir na mesma, revelando-se pertinente e útil.

Os resultados obtidos de um modo geral estão de acordo com outros estudos empíricos.

Palavras-chave: formação profissional, avaliação da formação, transferência das aprendizagens, LTSI - *Learning Transfer System Inventory*.

Abstract

The main objective of this study is to identify the factors that influence the transfer process of the learning acquired in training to the actual workplace

Hence, it was assumed a specific case of an Organization, the Municipal Services of Water and Sanitation of Almada's (SMAS). This public organism represents a universe with about 500 workers, and a growing number at training level with an average annual of training hours per worker of 27,8.

Given this growing number at training level, it was considered of utmost importance to understand which factors exert more influence in ensuring that the transfer of learning actually occurs. Thus, in order to operationalize these factors, we used the instrument LTSI - Learning Transfer System Inventory (Holton and Bates, 2002), validated for the Portuguese reality by Velada (2007).

In this study, two training activities were evaluated, with a number of respondents of 117 workers.

In order to complement the data obtained through the questionnaire, interviews were held with managers of the organization.

The results obtained allow us to conclude that the factors that most influence the transfer of training to the workplace are: "Sanctions of Supervisors", "Self-efficacy of Performance", "Transfer Effort - Performance Expectation", "Personal Capacity to Transfer", "Transferability" and "Open/Resistance to Change".

For Holton (1996), the transfer of learning is influenced by four major categories of factors. Thus, according to the study, the factors that most influence the training transfer are part of the category of factors "Characteristics of Learners" and "Characteristics of the Workplace".

On the other hand, the factors that exert less influence in the training transfer to the workplace are "Positive Personal Results" and "Negative Personal Results". These two factors are part of the category of factors "Workplace Features".

From the interviews with managers of SMAS, it is possible to conclude that the importance that is given to training is quite high, however the validation of the knowledge acquired in training that is used in work functions is not performed.

Using LTSI was an added value in the study of the transfer of learning acquired in training to the workplace, contributing to identify situations that can be of interference, revealing itself pertinent and useful.

Overall, the results obtained are in line with other empirical studies.

Keywords: training, evaluation of training, transfer of learning, LTSI - Learning Transfer System Inventory.

Índice Geral

INTRODUÇÃO	1
Parte I – REVISÃO DA LITERATURA	
Capítulo 1 – Formação Profissional	4
1.1 Tipologias de Classificação da Formação Profissional	6
1.2 Fases do Processo Formativo	8
1.2.1 Diagnóstico de Necessidades de Formação	9
1.2.2 Execução do Plano de Formação	11
1.2.3 A Avaliação da Formação	12
Capítulo 2 – Transferência da Formação para o Posto de Trabalho	18
2.1 Características dos Formandos	19
2.2 Design da Formação	21
2.3 Motivação para Transferir	22
2.4 Clima de Transferência	23
Parte II – ESTUDO EMPÍRICO	
Capítulo 1 – Caracterização da Organização e dos Recursos Humanos dos SMAS	26
1.1 Caracterização dos Recursos Humanos	26
Capítulo 2 – Enquadramento Metodológico	29
2.1 Instrumentos	30
2.1.1 O LTSI – Learning Transfer System Inventory	30
2.1.2 Entrevistas Semiestruturadas	34
2.1.2.1 Análise de Conteúdo	35
2.2 Justificação Metodológica	37
Capítulo 3 – Apresentação e Análise de Resultados	38
3.1 Caracterização dos Respondentes	38
3.2 Perceção dos Respondentes à Luz dos Resultados	44
3.2.1 Consistência Interna dos 17 Fatores do LTSI	44
3.2.2 A Perceção dos Respondentes numa Perspetiva Univariada	46
3.2.3 Análise das Relações entre Fatores	52
3.3 A Perceção dos Entrevistados à Luz dos Resultados	62
Capítulo 4 – Discussão de Resultados	64
CONCLUSÃO	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75

ANEXOS	80
Anexo 1 – Guião de Entrevista	81
Anexo 2 – Sinopses das Entrevistas	83
Anexo 3 – Tabela de Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas	93
Anexo 4 – Matriz de Apresentação de Resultados	103
Anexo 5 – Questionário LTSI	105
Anexo 6 – Estatística Descritiva dos Respondentes	110
Anexo 7 – Consistência Interna dos 17 Fatores	115
Anexo 8 – Estatística Descritiva dos 17 Fatores	122
Anexo 9 – Relações entre os Fatores	129

Índice de Quadros

Quadro 1 - Distribuição dos Trabalhadores por Sexo e Cargo.....	27
Quadro 2 - Distribuição dos Trabalhadores por Grupo Etário.....	27
Quadro 3 - Distribuição dos Trabalhadores por Habilitação e Sexo.....	28
Quadro 4 - Distribuição dos Trabalhadores por Antiguidade e Sexo.....	28
Quadro 5 - Definição dos Construtos da Versão Portuguesa do LTSl e itens Correspondentes	32
Quadro 6 - N.º de Respondentes ao Questionário.....	39
Quadro 7 - Consistência Interna dos 17 Fatores.....	45
Quadro 8 - Incidentes Críticos	47
Quadro 9 - Média e Desvio Padrão dos 17 Fatores do LTSl	49
Quadro 10 - Média dos Itens que integram o fator “Motivação para Transferir”	51
Quadro 11 - Associação “Componente Predominante” <i>Versus</i> 17 Fatores LTSl	52
Quadro 12 - “Correlação “ 4 Grandes Grupos de Fatores	54
Quadro 13 - Correlação “17 Fatores LTSl”	55
Quadro 14 - “Correlação “Motivação para Transferir” <i>versus</i> “16 Fatores LTSl”	60

Índice de Gráfico

Gráfico 1 - Distribuição dos Respondentes por Sexo.....	39
Gráfico 2 - Distribuição dos Respondentes por Grupo Etário.....	40
Gráfico 3 - Distribuição dos Respondentes por Habilitações Académicas.....	41
Gráfico 4 - Distribuição dos Respondentes por Cargo ou Função.....	42
Gráfico 5 - Distribuição dos Respondentes por Grupo Antiguidade.....	43

Introdução

É hoje largamente consensual que as exigências impostas ao mercado de trabalho, como garante da vantagem competitiva são crescentes, pelo que a valorização dos recursos humanos tem constituído uma prioridade das organizações.

Estas exigências têm colocado aos trabalhadores desafios relativamente à necessidade de utilização de novos conhecimentos e novas competências fundamentais para o desempenho das funções.

De acordo com esta premissa a formação profissional tem apresentado uma pertinência gradual ao nível das organizações, assumindo um papel determinante na melhoria dos níveis de qualificação dos seus trabalhadores, contribuindo para o aumento do nível de desenvolvimento organizacional.

O reconhecimento da importância estratégica da formação profissional tem contribuído para um forte investimento financeiro e um esforço considerável na formação dos trabalhadores por parte das organizações.

De acordo com Pfeffer, (1994 citado por Caetano e Velada, 2004) a maior parte dos processos de mudança que ocorrem nas organizações envolve intervenções focadas na formação dos seus trabalhadores, consideradas como um dos fatores fundamentais para o sucesso organizacional, uma vez que melhoram o desempenho dos trabalhadores contribuindo para o aumento da competitividade.

Em termos práticos, a avaliação da formação procura por um lado identificar se os objetivos da formação foram alcançados, nomeadamente ao nível das aprendizagens por parte dos formandos, e por outro lado, averiguar se as aprendizagens adquiridas pelos formandos resultam numa alteração ou melhoria do desempenho profissional.

No entanto, de acordo com Velada (2007) a avaliação dos efeitos reais da formação para o desenvolvimento das organizações e dos seus trabalhadores tem sido relativamente negligenciada. Assim, não permite sustentar linearmente a crença de que a formação melhora efetivamente o desempenho, ou seja, admitindo-se que a formação deu origem a uma aprendizagem efetiva, não está demonstrado que essa aprendizagem seja transferida para o local de trabalho. Por outro lado, não está demonstrado que o facto dos trabalhadores participarem em ações de formação resulte na aquisição de novos conhecimentos, competências ou comportamentos, pelo que haverá situações em que existe aprendizagem efetiva e outras em que a aprendizagem não se verifica.

Dada a importância da transferência da formação para aferir os seus resultados, é de importância crucial identificar e avaliar os fatores suscetíveis de influenciar a transferência da formação.

O presente estudo pretende ser um contributo para a compreensão da temática da transferência da formação para o posto de trabalho, partindo-se de um caso concreto de uma organização, os Serviços Municipalizados de Água e Saneamento de Almada (SMAS), que tem apostado de forma crescente na formação profissional dos seus trabalhadores.

Assim, o que se procura compreender com este estudo é *quais os fatores que contribuem para a transferência das aprendizagens, no desenvolvimento da atividade profissional, na organização SMAS.*

O objetivo geral é identificar os fatores que contribuem para a transferência da formação para o posto de trabalho, no caso concreto dos SMAS de Almada.

Em termos de objetivos específicos pretende-se saber:

- Quais os fatores individuais que mais contribuem para a transferência da formação para o posto de trabalho;
- Quais os fatores organizacionais que mais contribuem para a transferência da formação para o posto de trabalho;
- Quais os fatores relacionados com o design da formação que mais contribuem para a transferência da formação para o posto de trabalho;
- Se existe relação entre os diferentes fatores nomeadamente, entre outros:
 - Entre os fatores “Resultados Pessoais Positivos “ e “Desempenho-Expectativa de Resultados”;
 - Entre os fatores “Motivação para Transferir” e “Sanções dos Supervisores”;
 - Entre os fatores “Motivação para Transferir” e “Suporte dos Supervisores”;
 - Entre os fatores “Motivação para Transferir” e “Suporte dos Pares”
 - Entre os fatores “Motivação para Transferir” e “Auto-eficácia de Desempenho”.

De acordo com o objetivo geral e com os objetivos específicos, metodologicamente o estudo alicerçar-se-á na aplicação do questionário LTSL -Learning Transfer System Inventory desenvolvido por Holton e Bates (2002), validado para a realidade portuguesa por Velada (2007), apresentando-se como o método principal. No sentido da sua operacionalização foram estudadas as perceções dos formandos de duas ações de formação que decorreram nos SMAS de Almada entre 2010 e 2012, especificamente as ações de Gestão Documental- IportalDoc e Relacionamento Interpessoal.

De forma a complementar os dados obtidos através do questionário, foram aplicadas entrevistas a chefias da organização.

O presente estudo estará estruturado em duas partes. A primeira parte diz respeito à revisão da literatura, procurando-se no primeiro capítulo uma abordagem genérica ao tema, havendo depois lugar a uma análise mais pormenorizada, no âmbito do ciclo da formação e sobretudo da

avaliação da formação. O segundo capítulo enfatiza a transferência da formação para o posto de trabalho.

A segunda parte diz respeito ao estudo empírico, sendo constituída por quatro capítulos: um primeiro em que se caracteriza a organização SMAS e os recursos humanos; um segundo capítulo onde se explicita a metodologia e as técnicas utilizadas; no terceiro capítulo apresentar-se-ão os resultados mais significativos e far-se-á a análise aos mesmos; no quarto capítulo, será feita a discussão dos resultados.

Por fim, será feita uma síntese em que se evidenciam os aspetos essenciais da investigação realizada, nomeadamente os resultados obtidos, apresentando-se ainda as principais limitações ao estudo, assim como pistas para novas investigações nesta área, caso existam.

PARTE I - REVISÃO DA LITERATURA

CAPÍTULO 1 – Formação Profissional

Ao longo dos anos a formação profissional tem-se assumido como fundamental para o sucesso das empresas, mas também enquanto fator crítico para o desenvolvimento das competências dos trabalhadores.

Especialmente ao longo da última década, Portugal assistiu a um desenvolvimento progressivo e significativo da gestão da formação, resultante quer da disponibilidade de fundos comunitários, quer da progressiva alteração dos fatores de competitividade em que tem assente a economia portuguesa (Almeida et al., 2008).

A valorização das pessoas enquanto estratégia de desenvolvimento competitivo das empresas deve-se ao aumento da concorrência internacional, resultado do alargamento do mercado interno europeu e da globalização (Almeida et al, 2008).

As diferentes conceções teóricas que dão corpo à disciplina de gestão de recursos humanos têm vindo a enfatizar o papel da formação na estruturação das políticas de gestão de recursos humanos mas também enquanto suporte ao desenvolvimento competitivo das organizações (Almeida e Alves, 2011).

Com essa valorização crescente da formação profissional, surgem os especialistas em gestão da formação e a criação de serviços específicos no interior das empresas, é consequência da importância crescente desta função (Meignant, 2003).

No âmbito da crescente competitividade entre as organizações é corrente um aumento da procura de formação para os seus funcionários, para que estes acompanhem o progresso e se tornem mais produtivos.

De acordo com Gomes et al. (2008) a formação profissional pode ser definida como o conjunto de experiências de aprendizagem planeadas por uma organização, com o objetivo de introduzir uma mudança nas capacidades, conhecimentos, atitudes e comportamentos dos empregados no trabalho.

Esta definição é apoiada por Campbell, Dunnette, Lawler e Weick, (1970) e Campbell e Kuncel (2001), citados por Velada (2007), Meignant (2003) como um conjunto de aprendizagens planeadas que são concebidas com o objetivo de resultar numa mudança contínua dos conhecimentos, atitudes ou competências, considerados críticos para o bom desempenho da função de um indivíduo.

Esta última definição dá ênfase à formação enquanto instrumento de gestão que permite o alcance de metas organizacionais através da melhoria da performance dos trabalhadores no desempenho das funções.

Segundo Buckley e Caple (2003) os novos conhecimentos, capacidades e atitudes devem ser apreendidos e aplicados no trabalho de forma a melhorar o desempenho da empresa.

A formação profissional deste modo e à luz destes autores apresentam uma perspetiva mais equilibrada na medida em que contempla o desenvolvimento pessoal, pela possibilidade de aquisição de conhecimentos, capacidades, atitudes e novas competências, mas também desenvolvimento profissional pela aplicação do que foi aprendido, no desempenho das funções e respetiva melhoria da performance da organização.

Segundo Tomás et al. (2001) a formação profissional apresenta uma definição mais abrangente, sendo definida como o conjunto de atividades que visam a obtenção de conhecimentos, capacidades, atitudes e comportamentos exigidos para o exercício das funções exclusivas de uma profissão ou grupo de profissões, em qualquer ramo de atividade económica.

Esta definição leva-nos para uma perspetiva mais inclusiva, onde é possível englobar a educação formal ou formação escolar, caracterizada por ser educação sistematizada, de forma contínua, institucionalizada, correspondendo normalmente a um Sistema Nacional de Educação com planos curriculares de média ou longa duração; e a educação não formal ou formação profissional, caracterizada pela sua sistematização com planos de curta duração destinados a suprir algo de bastante concreto. Assim, a formação profissional destina-se a grupos específicos e deve prosseguir no decurso da vida e carreira de cada um; já a educação informal, que não é sistematizada e decorre das vivências diárias de cada um, permite a aquisição de saberes e competências a partir da experiência do dia-a-dia, das leituras e das conversas. É um processo ao longo de toda a vida em que os indivíduos vão recebendo “inputs” dos vários meios a que estão expostos (Khôi, 1990, citado por Rebelo, 1997).

No entanto, a definição que melhor se enquadra na problemática que se pretende estudar é a apresentada por Rebelo (2011) que considera que a formação profissional se deve caracterizar por ser formação sistematizada de curta duração destinada a dotar os participantes de competências com aplicação imediata, no âmbito de uma atividade.

A formação profissional destina-se a obter resultados nas principais áreas do saber, nomeadamente o saber-saber, o saber-fazer e o saber-ser e estar (Pina e Cunha et al., 2010):

- Saber-saber - Permite adquirir e melhorar conhecimentos gerais e específicos, necessários ao exercício da função, e capacidades cognitivas (conhecimento, memória, compreensão, análise/avaliação);
- Saber-Fazer – Permite adquirir e melhorar capacidades motoras e outras capacidades e competências para realizar o trabalho, nomeadamente, instrumentos, métodos e técnicas necessárias ao bom desempenho;
- Saber-Ser e Estar – Permite adquirir e melhorar atitudes, comportamentos e modos de estar adequados à função e às necessidades da organização, nomeadamente, relacionamento interpessoal, gestão de conflitos.

Numa outra perspetiva, Meignant (2003) considera que a formação pode assumir um duplo papel, por um lado desenvolver os indivíduos, a nível profissional e pessoal; e por outro lado a obtenção de ganhos por parte das organizações.

Para que a formação se assegure enquanto instrumento eficaz de Gestão de Recursos Humanos, deve estar integrada na estratégia da empresa, sendo que as necessidades a que a formação vai responder devem resultar de uma análise dinâmica da sua envolvente, das respostas necessárias para manter a eficácia organizacional e das exigências, em termos de competências técnicas e comportamentais (Camara et al., 2007).

É decorrente da alteração de funções e da emergência de novas competências, que a formação profissional deve ter um papel determinante (Cardim e Miranda, 1998).

Assim, segundo Peretti (1997) a formação assume dois objectivos principais, sendo o principal enfoque dado à adaptabilidade e à mudança:

- Permitir adaptar os trabalhadores às mudanças estruturais e de condições de trabalhos, derivados da evolução tecnológica e do contexto económico;
- Permitir determinar e assumir as inovações e alterações necessárias a realizar, para assegurar o desenvolvimento da empresa.

Genericamente, podemos diferenciar 4 objetivos da formação (Camara et al., 2007), sendo o grande objetivo da formação fomentar a eficácia e o desenvolvimento organizacional:

- Desenvolver as capacidades profissionais do formando, de forma a dar uma resposta mais eficaz nos negócios da empresa (a curto prazo);
- Desenvolver no formando padrões de comportamento e atitudes com vista à eficiência, eficácia e realização profissional, no seio da sua função (curto/médio prazo);
- Transmitir ao formando todos os conhecimentos necessários ao desenvolvimento da sua carreira,
- Promover o desenvolvimento como pessoas.

1.1 Tipologias de Classificação da Formação Profissional

A formação pode assumir várias modalidades/ tipologias, de acordo com os objetivos que se pretendem alcançar e públicos-alvo em questão (Cardim e Miranda, 1998).

Assim, as modalidades segundo estes autores podem ser agrupadas em 3 grandes grupos (Cardim e Miranda, 1998):

a) Formação Pré Profissional

Formação orientada para a preparação dos jovens na escolha de uma profissão ou de uma área de formação (Cime, 2001), podendo integrar ações que complementem a educação anterior, mobilizem para o trabalho, motivem a emergência de interesses e aptidões e promovam a adaptação e integração futura na vida ativa e na profissão.

b) Formação de Reconversão

O objetivo é proporcionar aos ativos, em risco de perda de emprego ou sem emprego, uma qualificação diferente da já possuída, para exercer uma nova atividade profissional. Pode implicar uma formação profissional de base seguida de especialização (Cime, 2001).

c) Formação Profissional

A formação profissional propriamente dita pode ser orientada para a preparação para a profissão, designada de formação inicial ou de qualificação ou, orientada para o desenvolvimento dos profissionais na carreira, denominada de formação contínua ou de aperfeiçoamento. A formação contínua ainda se pode revestir de formação de atualização, reciclagem ou promoção.

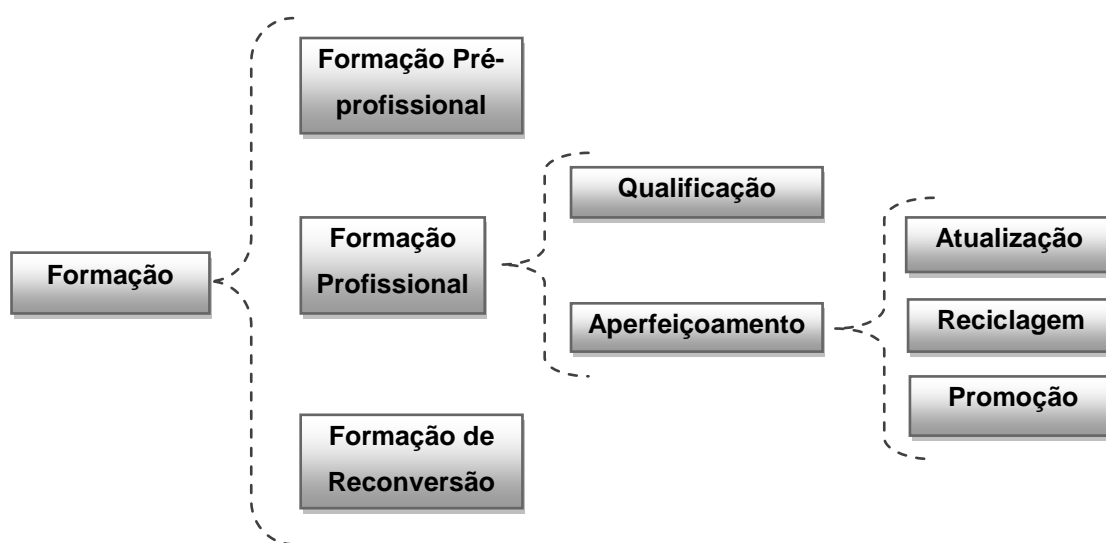
- A Formação Inicial é usual em muitas organizações para os recém-admitidos, possibilitando um conhecimento genérico sobre a organização, regras, atividades, funções, tarefas e procedimentos (Bento, 2001);
- A Formação Contínua segundo Cardim e Miranda (1998) remete-nos para uma formação essencialmente orientada para o desenvolvimento dos profissionais na carreira.

No entanto, quando analisamos o conceito de “contínua”, estamos a mencionar algo sem interrupções no tempo. Tendo em conta que esta formação se aplica aos ativos empregados, o conceito de formação contínua não será o que melhor se adequa à realidade organizacional mas formação de aperfeiçoamento, uma vez que não tem aceção temporal (Rebelo, 2011).

De qualquer forma, frequentemente utiliza-se o conceito de formação contínua para significar todos os processos formativos subsequentes à Formação Profissional Inicial visando a promoção social, o desenvolvimento cultural, económico e social e a adaptação às transformações tecnológicas e técnicas (Bento, 2001).

Assim, a formação contínua ou de aperfeiçoamento é orientada para a melhoria do desempenho de funções, dos já ativos, na carreira, podendo contemplar três modalidades essenciais: atualização, visando a preparação de trabalhadores já ativos para técnicas e aspetos novos de uma profissão em resultado da evolução organizativa ou tecnológica; reciclagem, visando a preparação face à perda de capacidades de execução ou a manutenção do grau de operacionalidade; promoção, visando a preparação para aspetos novos da profissão que decorrem da evolução na carreira ou o desempenho de novas funções (Cardim e Miranda, 1998).

Figura 1: Tipologias de Classificação da Formação



Fonte: Adaptado de Cardim e Miranda (1998: 25)

1.2 Fases do Processo Formativo

A política de formação de acordo com Meignant (2003) justifica-se na empresa pela sua contribuição para a eficiência da organização, não se podendo considerar uma atividade isolada mas um elemento de um processo global de gestão e de desenvolvimento de recursos humanos.

Os grandes objetivos de uma política de formação remetem para três prazos (Meignant, 2003). Assim, no âmbito do curto prazo a finalidade é consolidar o existente através de ações de formação de aperfeiçoamento, esperando-se que exista alteração nos desempenhos. A médio e longo prazo, a finalidade consiste em acompanhar e facilitar as mudanças e preparar o futuro.

É de acordo com esta perspetiva que todo o ciclo formativo é desenvolvido, de forma a melhor responder às necessidades da organização e às necessidades formativas dos seus trabalhadores.

A formação, como processo, pode então ser desdobrada em várias fases, genericamente designadas de ciclo de formação (Pina e Cunha et al., 2010).

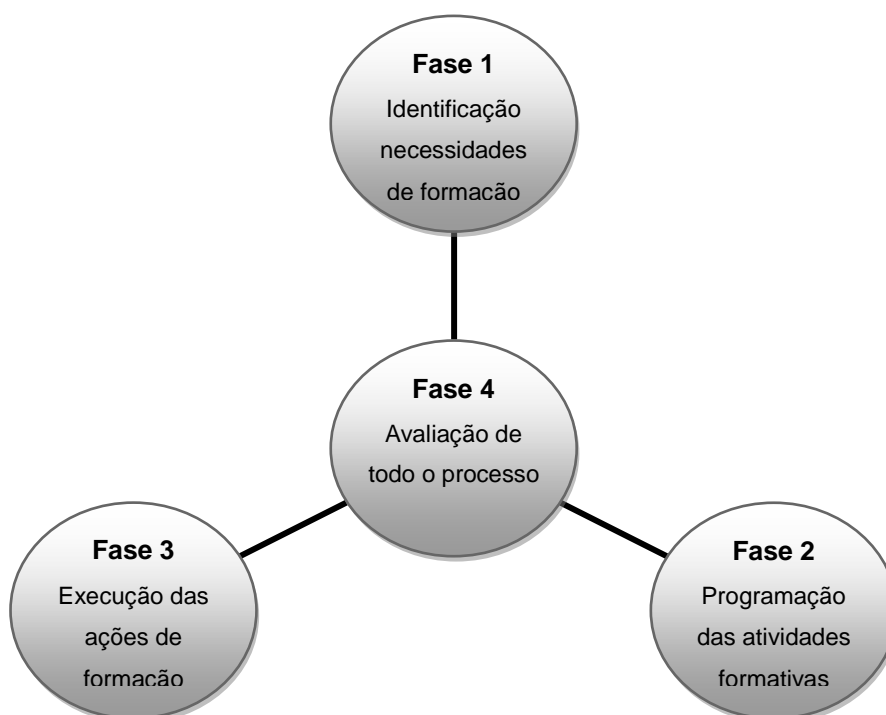
Se considerarmos que qualquer ação de formação terá sempre uma mudança/alteração, quer ao nível das competências, dos conhecimentos ou das atitudes dos formandos, então a melhor definição para o desdobramento das várias fases será espiral de formação, tendo em conta que nenhum formando no fim de uma ação estará no mesmo estágio de conhecimento aquando o começo da mesma (Rebelo, 2011).

No entanto, quer alguns autores definam este processo como ciclo, quer como espiral de formação, as fases que o compõem são iguais, começando pelo diagnóstico de necessidades de

formação, passando pelo desenvolvimento da formação e terminando com a avaliação da formação.

Segundo Pina e Cunha et al. (2010) o processo formativo inicia-se com a identificação das necessidades de formação, prossegue com a programação das atividades formativas, concretiza-se na execução das ações de formação e conclui-se com a avaliação de todo o processo.

Figura 2: Ciclo Formativo



Fonte: Adaptado de Pina e Cunha et al. (2010)

1.2.1 Diagnóstico de Necessidades de Formação

O diagnóstico de necessidades de formação constitui a primeira fase do processo formativo e consiste na identificação de carências, a nível individual e/ou coletivo, referentes a conhecimentos, capacidades e comportamentos tendo como objetivo o desenvolvimento de um plano de formação (Tomás et al., 2001).

O objetivo do diagnóstico de necessidades de formação é identificar os diversos fatores que sugerem a necessidade de formação, nomeadamente, individuais, organizacionais ou da envolvente.

As necessidades de formação são as resultantes de um processo que associa os diferentes atores interessados e traduz um acordo entre eles sobre os feitos a suprir por meio da formação (Meignant, 2003).

Goldstein (1993) define as necessidades de formação como uma relação entre conhecimento, competência, habilidades que um indivíduo deve ter, por forma, a executar um trabalho efetivamente, superior ao que detém atualmente.

Para Goldstein (1993) as necessidades de formação representam os conhecimentos, as competências e as habilidades que um indivíduo deve ter para executar um trabalho consideravelmente superior àquele que desenvolve no estágio atual.

Segundo Pina e Cunha et al., (2010) há muitos fatores que podem originar uma necessidade de formação, nomeadamente, as alterações na envolvente da organização, decorrentes de inovações tecnológicas, de alterações nos terrenos competitivos em que a empresa opera, ou; de mudanças económicas, sociais ou mesmo políticas; a mudança estratégica da organização; a existência de problemas em vários domínios.

A identificação das necessidades de formação passa pela análise a três níveis: organizacional, operacional e individual. Se por um lado é necessário verificar indicadores organizacionais e de produção, tais como, absentismo, incumprimento dos prazos, baixa produtividade, conflitos interpessoais. Por outro lado, é necessário considerar aspetos relacionados com decisões estratégicas que podem requerer formação, tais como, novas tecnologias, mudanças organizacionais, novos produtos e serviços (Pina e Cunha et al., 2010).

No que concerne ao nível operacional, é fundamental analisar o tipo de trabalho que é necessário levar a cabo, as tarefas a realizar, e os requisitos que os trabalhadores devem cumprir para executá-las corretamente.

Ao nível individual, uma vez definidos os requisitos necessários ao exercício das funções, é imprescindível a identificação das necessidades de formação de cada indivíduo concretamente de forma a ultrapassarem lacunas atuais e/ou futuras.

O diagnóstico de necessidades de formação é o ponto de partida dos programas de formação de uma empresa, no entanto esta não é apenas uma análise reativa, ela inclui a antecipação de necessidades futuras e identificação de diversos fatores individuais, organizacionais ou da envolvente que sugerem a necessidade de formação (Velada, 2007), que permitirão à organização atuar proativamente.

Segundo Tomás et al. (2001) o levantamento de necessidades de formação consiste na recolha e tratamento de informação relativa a carências a nível individual e/ou coletivo referentes a comportamentos a nível de conhecimentos, capacidades e atitudes que podem conduzir a um deficiente desempenho e baixa produtividade.

O levantamento de necessidades de formação deverá ter em conta os objetivos e prioridades da empresa a curto, médio e longo prazo mas também as necessidades sentidas por cada trabalhador (Cardim e Miranda 1998).

1.2.2 Execução do Plano de Formação

Meignant (2003:157/158) define plano de formação como “a tradução operacional e orçamental das opções da gestão de uma organizacional sobre os meios que afeta, num determinado período, ao desenvolvimento da competência individual e coletiva dos assalariados”.

Tomás et al. (2001) define plano de formação como o documento que integra o conjunto organizado das atividades que devem ser realizadas num determinado período de tempo, com o propósito de alcançar os objetivos propostos, tendo por base o diagnóstico de necessidades de formação. Os planos de formação normalmente definidos pelas organizações têm a vigência de um ano, no entanto, de acordo com Almeida et al. (2008) um número reduzido de organizações define o plano de formação para um período superior.

A execução do plano é constituída de acordo com a figura 2 (Ciclo formativo), pela fase 2, implementação/programação e pela fase 3, desenvolvimento/execução das ações de formação propriamente ditas, tendo como finalidade o alcance dos objetivos previstos.

A execução da formação constitui a parte visível de todas as fases que constituem o processo formativo pelo que a eficácia da execução depende fortemente da qualidade das fases que antecedem a sua execução mas também a da avaliação.

Durante a realização da ação formativa, diversos fatores asseguram o seu sucesso, nomeadamente: a adequação dos programas às necessidades da empresa – estes deverão de ir ao encontro das necessidades diagnosticadas ou verificadas e proporcionar a sua satisfação; qualidade do material apresentado - deverá ser adequado e minuciosamente planeado de modo a facilitar a execução da formação; a cooperação das chefias da empresa – o envolvimento das chefias está diretamente relacionada com a importância que têm na motivação e informação dos seus trabalhadores e disponibilização dos trabalhadores nas ações; qualidade dos formadores – deles depende em grande medida o sucesso da ação tendo em conta o seu interesse, desempenho e formação; e motivação e qualidade dos formandos – é fundamental que os formandos se sintam motivados para a formação e que identifiquem a importância da mesma (Pina e Cunha et al., 2010; Cardim e Miranda, 1998).

A execução da formação depende de um conjunto de métodos e técnicas cuja finalidade é facilitar a passagem de conhecimentos, a aprendizagem do saber fazer, o desenvolvimento pessoal, a evolução dos comportamentos (Meignant, 2003).

De acordo com Noe et al. (2006) os métodos formativos podem ser classificados em três grupos: expositivos, ativos e grupais.

1. Os métodos expositivos baseiam-se na transferência de um saber constituído do formador ao formando (Meignant, 2003), os formandos são meros recetáculos de informação apresentada pelo formador (Lewis, 2005 citado por Velada, 2007).

O método expositivo é um método pedagógico centrado nos conteúdos. Traduz-se na transmissão oral pelo formador de informação e conhecimentos ou conteúdos em que a

participação do formando é diminuta. A estrutura, a sequência dos conhecimentos e o tipo dos conteúdos são definidos pelo formador (Pinheiro et al., 2005).

2. Os métodos ativos são métodos em que a atividade do formando é em si própria considerada o motor de aprendizagem. Trata-se de implicar a globalidade da pessoa na aprendizagem, tanto intelectualmente como afetiva e emocionalmente (Meignant, 2003).

Nestes métodos, o formando é considerado o sujeito da formação. O formando aprende por descoberta pessoal, experienciando a situação.

Só poderá haver “métodos ativos” se existir livre e voluntária iniciativa, o que supõe que o ato pedagógico satisfaça as necessidades do formando ou responda aos seus interesses e à sua motivação (Pinheiro et al., 2005).

3. Os métodos grupais caracterizam-se pela partilha de ideias e de experiências, tendo como objetivo a melhoria das competências e da eficácia da equipa ou do grupo (Velada, 2007).

São várias as técnicas formativas que auxiliam na melhoria do desempenho do grupo de trabalho ou da equipa, no desenvolvimento de uma nova equipa ou na melhoria das interações entre diferentes equipas. Sem exceção, todas elas exigem uma análise das emoções, perceções e crenças sobre o funcionamento da equipa, debate e desenvolvimento de planos para aplicar o que foi aprendido na formação, no desempenho da equipa em contexto real de trabalho (Velada, 2007).

Assim, a decisão sobre qual o método a utilizar deve ser escolhido em função do tipo de efeito de aprendizagem que se pretende alcançar com a formação (Noe et al., 2006).

1.2.3 A Avaliação da Formação

De todas as fases que compõem o processo formativo, a fase da avaliação da formação, que constitui de acordo com Pina e Cunha et al. (2010) a quarta fase do processo formativo, é incontornavelmente a que se apresenta menos desenvolvida.

Segundo alguns autores, nomeadamente Caetano (2007) e Caetano e Velada (2004), a verificação de que os resultados da formação nem sempre foram de encontro dos objetivos definidos, gerou a necessidade de se demonstrar que a formação contribui, verdadeiramente, para o desenvolvimento das competência e conhecimentos dos trabalhadores e, naturalmente, para o desenvolvimento das organizações.

De acordo com o Instituto para a Qualidade na Formação (2004) a avaliação traduz-se num instrumento estratégico, desempenhando três funções essenciais:

- ✓ Função de regular o processo formativo;
- ✓ A medição de resultados;
- ✓ Desenvolvimento e a melhoria contínua.

Quando se fala em avaliação aplicada ao contexto da formação pode-se classificá-la quanto à sua finalidade. De acordo com o Instituto para a Qualidade na Formação (2006) surgem diversos modelos que se podem enquadrar em três grupos distintos de abordagens, nomeadamente: (1) as

abordagens centradas na verificação do alcance dos objetivos de aprendizagem anteriormente definidos, no momento final das ações de formação; (2) as abordagens centradas no processo formativo procuram monitorizar o funcionamento do dispositivo da formação, assumindo a avaliação o papel de regulador da formação e (3) as abordagens centradas nos resultados/benefícios da formação.

Segundo Goldstein (1993) e Phillips (1991) a avaliação da formação é um processo com uma dupla função. Por um lado a recolha de dados e por outro, a análise de todo o processo formativo (conceção, implementação e resultados das ações de formação), com o objetivo de identificar a sua eficiência, pertinência e resultados práticos na dinâmica da organização.

Dos vários autores que se interessam pelo estudo da avaliação da formação, Goldstein (1993) e Phillips (1991) são os que apresentam uma visão mais ampla deste conceito. Em contrapartida, outros apenas a definem como um conjunto de operações que têm por resultado a produção de um juízo de valor sobre as atividades formativas (Barbier, 1985) ou como a determinação da eficiência/ eficácia do programa de formação (Kirkpatrick, 2006).

A avaliação da formação pretende identificar em que medida os objetivos da formação foram alcançados no que diz respeito à aprendizagem por parte dos formandos, e apurar em que medida a obtenção desses mesmos objetivos resulta numa mudança ou melhoria no desempenho dos formandos, no desenvolvimento da sua atividade profissional (Caetano, 2007; Kraiger, Ford e Salas, 1993 citados por Velada, 2007).

Na literatura vários são os autores que construíram modelos para avaliar a formação.

Todavia, o modelo mais consensual foi criado por Donald Kirkpatrick (1959) há mais de cinquenta anos e que apesar das críticas (Holton, 1996), continua a ser a maior referência na avaliação da formação.

O modelo de Kirkpatrick (1959) apresenta uma sequência coerente das intervenções de avaliação através da abordagem de quatro níveis: reação, aprendizagens, comportamentos e resultados.

Figura 3: Modelo de Avaliação de Kirkpatrick



Fonte: Adaptado de Kirkpatrick (1959)

1º Nível – Avaliação das Reações

O 1º nível deste modelo é a avaliação das reações, ou seja, procura-se recolher informação referente à opinião dos participantes na formação, nomeadamente sobre materiais, formador, metodologias pedagógicas, conteúdos (Kirkpatrick, 1959; Philips, 1991; Pina e Cunha et al., 2010; Caetano, 2007).

Esta avaliação é a mais difundida e muitas vezes a única praticada (Meignant, 2003). Num estudo de Almeida et al. (2008) verificou-se que a avaliação da satisfação é feita em grande parte das organizações.

Trata-se de uma avaliação “a quente”, uma vez que se baseia mais nas reações emocionais e opiniões dos participantes no final da ação de formação, e debruçando-se sobre aspetos concretos de aplicação ou validação das aprendizagens efetuadas.

Em termos da realidade organizacional, a generalidade das organizações efetua a avaliação meramente ao nível da recolha de opinião e do grau de satisfação dos formandos com determinados aspetos da ação de formação (Caetano e Velada, 2004).

Os dados obtidos podem ser usados para fazer ajustes no curso ou, até, redesenhá-lo (Phillips e Stone, 2002).

A avaliação de reação é muito mais focada nos processos e condições ambientais, não permitindo chegar a grandes conclusões no que respeita à real utilidade da formação, ou seja, a aprendizagem e mudança de comportamentos dos formandos.

2º Nível – Avaliação das Aprendizagens

O 2º nível deste modelo diz respeito à aprendizagem. Neste nível a aprendizagem é a adquirida por parte dos formandos no que se refere à obtenção, aumento ou melhoria dos seus conhecimentos e competências, ou modificação de atitudes, como resultado da participação na ação de formação (Kirkpatrick, 1959; Pina e Cunha et al., 2010; Caetano, 2007).

Este nível assenta na avaliação das aprendizagens mais diretamente observáveis, ou seja, as aprendizagens que levam a alterações a nível técnico, comportamental ou processual, sem que haja uma verdadeira modificação de atitudes, valores ou esquemas mentais (Alliger et al., 1997 citados por Caetano, 2007).

Procura-se analisar o grau de mudança de atitudes, a melhoria de conhecimentos e/ ou o aumento das capacidades como resultado da participação em ações de formação. Visa avaliar em que medida os objetivos de aprendizagem dos conteúdos do programa foram alcançados por parte dos formandos (Cardoso, 2002). Ao nível da avaliação das aprendizagens, de acordo com o estudo de Almeida et al. (2008), o número de empresas que avalia este nível é bastante relevante.

Do ponto de vista metodológico, pode utilizar-se uma abordagem quase experimental, com medições anteriores e posteriores à ação de formação e com comparações com grupos de controlo, não sujeitos a formação (Caetano e Velada, 2004; Pina e Cunha et al., 2010).

Outros instrumentos utilizados, e na maior parte das vezes os únicos, são os testes de conhecimentos que são escritos ou testes de desempenho que requerem a demonstração de comportamentos através da realização de exercícios práticos.

3º Nível – Avaliação dos Comportamentos

O 3º nível direciona-se para a avaliação dos comportamentos. Avalia-se em que medida as aprendizagens (conhecimentos, competências e comportamentos) adquiridas durante a ação de formação são “transferidas” para o posto de trabalho (Kirkpatrick, 1996; Philips, 1991; Caetano, 2007) e interferem no desempenho (Pina e Cunha et al., 2010).

De acordo com Kirkpatrick (2007) este nível tem vindo a receber mais atenção tendo em conta que, no entender do autor, é o nível de avaliação mais negligenciado.

Neste nível pretende-se avaliar os ganhos obtidos com a formação e que são diretamente aplicados em contexto real de trabalho, produzindo melhorias no desempenho.

A transferência das aprendizagens pode, então ser entendida como a extensão em que os indivíduos efetivamente aplicam, o conhecimento, aptidões e atitudes desenvolvidos no contexto da formação, quando regressam ao seu posto de trabalho (Muchinsky 1999).

De acordo com este autor, pode considerar-se que ocorre de três maneiras:

- É positiva, resultando em desempenho profissional melhorado;
- É negativa, resultando num défice em relação ao desempenho anterior;
- É neutra, quando não tem efeito no desempenho laboral.

A avaliação da transferência exige planos de análise que permitam comparar o comportamento antes e depois da ação de formação, podendo efetuar-se esta análise através de relatórios desenvolvidos pelo formando e de observação dos superiores hierárquicos, dos subordinados ou dos pares (Warr et al, 1999, citado por Caetano e Velada, 2004; Caetano e Velada, 2007).

No entanto a avaliação das aprendizagens e da sua transferência para o local de trabalho (os níveis 2 e 3) serão sempre mais aprofundadas, permitindo tirar conclusão sobre alterações no desempenho das funções.

4º Nível – Avaliação dos Resultados

O 4º nível deste modelo reporta-se aos resultados, ou seja, avaliam os impactos financeiros ou operacionais da formação sobre a empresa (Pina e Cunha et al., 2010), nomeadamente, o aumento das vendas, o aumento da produtividade, o aumento dos lucros, a diminuição dos custos, a menor rotação dos trabalhadores, o aumento da qualidade, a satisfação do cliente (Kirkpatrick, 1996).

Este modelo assenta em pressupostos, nomeadamente, o facto dos níveis possibilitarem recolher informação distinta sendo que o primeiro nível tenderá a recolher menos informação sobre a formação quando comparados com os níveis subsequentes; os níveis de avaliação estão interrelacionados, sendo que a informação recolhida no primeiro nível assume particular importância no âmbito do segundo nível e assim sucessivamente (Instituto para a Qualidade da Formação, 2006).

Embora o modelo de Kirkpatrick se evidencie ao nível da avaliação da formação, outros modelos alternativos foram desenvolvidos, no entanto, sempre tendo por base o modelo deste autor.

Destacam-se os modelos de Meignant (2003) que a par do modelo de Kirkpatrick também define quatro níveis de avaliação:

- Avaliação da satisfação, feita a quente, ou seja, no final da ação procura-se saber qual o seu nível de satisfação relativamente à prestação da formação.
Se por um lado esta prática de medição da avaliação não permite de maneira nenhuma medir os resultados da formação, os níveis seguintes permitem aproximar-se dessa medida;
- Avaliação pedagógica mede os conhecimentos adquiridos no final da formação ou a memorização das noções adquiridas depois da formação.
Parte-se do pressuposto que foram definidos objetivos baseados em critérios que permitam uma observação e uma medição;
- Avaliação da transferência para situações de trabalho, procura perceber em que medida os conhecimentos adquiridos no nível 2 são efetivamente utilizados por eles em situações

de trabalho. Esta avaliação pode ser feita num prazo de umas semanas até seis meses após a formação;

- Avaliação dos efeitos da formação, que procura identificar se a formação permitiu atingir os objetivos individuais e coletivos fixados.

Para Le Boterf et al. (1985) avaliar a priori ou a posteriori os efeitos de uma ação ou de um plano de formação, consiste em distinguir os objetivos a atingir no fim da formação (capacidades profissionais), em situações de trabalho (comportamentos profissionais). Os níveis de avaliação definidos por este autor são: avaliação de capacidades profissionais ou de conhecimento no final ou no decurso da formação, os comportamentos profissionais em situações de trabalho, a influência nos parâmetros físicos de exploração e os efeitos económicos.

Brinkerhoff (1988 citado por Cardim e Miranda, 1998) sinalizou um conjunto de questões críticas que devem ser colocadas aquando da realização de um processo de avaliação, que surgem associadas a sete grandes etapas a percorrer. Assim, concebeu um modelo circular cujas fases são: avaliar necessidades e objetivos, avaliar a conceção dos programas, avaliar a operacionalização dos programas, avaliar a aquisição dos conhecimentos, avaliar a aplicabilidade e a permanência da aprendizagem, e por último avaliar o impacto da formação.

O forte investimento financeiro que se tem vindo a assistir nos últimos anos na formação de trabalhadores, veio validar a necessidade de se demonstrar de que forma a formação contribui, efetivamente, para o desenvolvimento de competências profissionais dos indivíduos e, consequentemente, para o desenvolvimento da organização (Holton, 1996).

A proposta de Kirkpatrick de acordo com Holton (1996) não constitui um modelo mas uma taxonomia dado que não existe relação entre os quatro níveis propostos, tendo Holton (1996) procurado desenvolver um modelo de avaliação da formação que por um lado considerasse o contexto real de trabalho e que por outro lado, contemplasse um conjunto de aspetos capazes de estudar a transferência das aprendizagens. Deste modo, pretende perceber os fatores que influenciam a transferência das aprendizagens para o local de trabalho (Holton e Bates, 2002).

Assim, a proposta de Holton (1996) parte do modelo de Kirkpatrick (1959) tendo no entanto sofrido algumas alterações, nomeadamente, a eliminação do primeiro nível - a avaliação das reações, por considerar que não existe relação entre a satisfação da formação e a transferência das aprendizagens para o posto de trabalho; outra alteração diz respeito ao terceiro nível – avaliação de comportamentos, que de acordo com Holton (2006) corresponde à avaliação da transferência.

CAPÍTULO 2 – Transferência da Formação para o Posto de Trabalho

Um dos aspectos principais de legitimação da formação é se existe ou não transferência das aprendizagens adquiridas na formação para o desempenho das funções, em contexto real de trabalho.

Para as organizações que investem na formação dos seus trabalhadores, é importante saber se as ações atingem os objetivos previstos, até que ponto transferem para o desempenho das funções, aquilo que apreenderam na formação e em última instância, até que ponto a formação contribuiu efetivamente para melhorar o desempenho profissional mas também para aumentar a produtividade da organização. Não menos importante será identificar quais os fatores que podem facilitar ou impedir a aplicação das aprendizagens efetivadas.

Estudar a avaliação da transferência é avaliar em que medida o que foi aprendido na formação foi transferido para o posto de trabalho, para o real desempenho das funções e quais os fatores que poderão ajudar ou dificultar a aplicação das aprendizagens efetuadas.

De acordo com Baldwin e Ford (1998) o que se verifica em grande parte das vezes é que os formandos após frequência de ações de formação e de volta ao trabalho, não aplicam nenhuma das aprendizagens efetivadas, apesar de na avaliação das reações se pronunciarem de forma positiva.

Só quando as competências ou os comportamentos aprendidos são generalizados ao contexto de trabalho e mantidos durante um período de tempo após a formação é que se considera que a transferência foi efetivada (Baldwin e Ford, 1998).

Segundo Caetano e Velada (2007), a transferência da formação pode ser definida como o grau em que os formandos empregam, no seu contexto de trabalho, os conhecimentos, comportamentos ou atitudes que aprenderam num programa de formação, e mantidos durante algum tempo no contexto real de trabalho.

A avaliação da transferência das aprendizagens é muitas vezes descurada pelas empresas, resultante das dificuldades em obterem dados antes, durante e depois do processo formativo ou relacionado com questões de viabilidade decorrentes de constrangimentos da organização (Caetano, 2007).

Segundo Meignant (2003) a ausência de dispositivos de avaliação da transferência tem como principal razão, evitar os conflitos entre a formação e a organização.

A maximização da transferência positiva da formação permite que determinado programa de formação atinja os objetivos para que foi delineado. Essa transferência depende da generalização dos comportamentos/conhecimentos aprendidos para o posto de trabalho e a sua manutenção durante um período de tempo relativamente longo, estando esta transferência relacionada com as características dos formandos, o desenho da ação de formação e o tipo de contexto de trabalho (Baldwin e Ford, 1998).

Holton (1996) conceptualizou um modelo de avaliação de transferência das aprendizagens sendo o principal foco o desempenho individual. Este modelo engloba fatores inerentes ao

indivíduo, à formação e à organização, suscetíveis de influenciar a transferência das aprendizagens para o desempenho das funções, tendo-o designado de “sistema de transferência”.

Segundo este autor existe um conjunto de influências na transferência, tendo-as dividido entre variáveis primárias e variáveis secundárias. Considerou como variáveis primárias, as aptidões, a prontidão para aprender, a aprendizagem, o design de transferência, motivação para transferir, condições de transferência, utilidade esperada, ligação aos objetivos organizacionais e eventos externos; e como variáveis secundárias, prontidão para a atuação, atitudes no trabalho, características pessoais e cumprimento da intervenção.

Para Holton (1996) a aprendizagem dos trabalhadores, a melhoria do desempenho individual e dos resultados organizacionais devem constituir o foco principal da atividade formativa.

Para Holton (1996) a transferência das aprendizagens sofre influência de quatro grandes categorias de fatores:

- Características dos formandos nomeadamente, aptidões e/ou habilidades bem como fatores de personalidade;
- Design da formação que inclui as características e conteúdos da formação e a integração de princípios pedagógicos para a aprendizagem;
- Motivação e prontidão para aprender e motivação para transferir as aprendizagens;
- Características do posto de trabalho ou clima de transferência que incluem aspetos como a supervisão, apoio dos pares, clima organizacional, constrangimentos e oportunidades para aplicar no desempenho das funções as aprendizagens efetuadas.

De forma a operacionalizar e compreender os condicionantes de transferência, Holton (1996) concebeu o LTSI – Learning Transfer System Inventory que diagnostica a influência dos quatro grandes grupos de fatores supra mencionados e que seguidamente serão desenvolvidos.

2.1 Características dos Formandos

Para que se possa efetuar transferência de aprendizagens para o posto de trabalho, é necessário que durante a ação de formação, os formandos tenham adquirido novos conhecimentos, técnicas, competências ou comportamentos. No entanto, esta transferência só se efetivará se os formandos estiverem realmente dispostos a transferir o que aprenderam.

No que diz respeito às características dos formandos, salientam-se variáveis, motivacionais, cognitivas e de experiência profissional (Caetano e Velada, 2004), prontidão para mudar, atitude face à formação e auto-eficácia enquanto variáveis influenciadoras da eficácia da formação (Baldwin e Ford, 1998).

As variáveis cognitivas dizem respeito à prontidão para aprender e para generalizar, à capacidade pessoal (tempo, energia e disponibilidade mental no trabalho para transferir especificamente o que é requerido pelos formandos), às crenças de auto-eficácia sobre a capacidade para implementar as mudanças exigidas pela formação, mas também a sua atitude face à mudança (Colquitt, LePine e Noe, 2000, citados por Caetano e Velada, 2004; Noe, 1986).

De acordo com Holton et al (2000) a **capacidade pessoal para transferir** diz respeito ao grau em que os indivíduos têm tempo, energia e o espaço mental no seu trabalho diário para implementar mudanças necessárias à transferência da formação para o local de trabalho.

A **auto-eficácia** corresponde a outra característica dos formandos. Para Holton et al (2000) a auto-eficácia diz respeito à crença geral que o indivíduo tem capacidade para mudar o seu desempenho sempre que desejar. Concretamente, correspondendo ao grau de confiança que o indivíduo apresenta para aplicar, no desempenho das suas funções, as aprendizagens efetuadas na ação de formação, ultrapassando obstáculos que possam surgir (Holton, 2006).

Para alguns autores, nomeadamente Colquitt, LePine e Noe (2000), Ford et al. (1998), Holladay e Quinones, (2003), citados por Almeida (2011), a auto-eficácia de desempenho é uma das características individuais mais referenciadas como estando fortemente relacionada com a transferência da formação, indicando que os formandos com níveis mais elevados de auto-eficácia apresentam uma maior predisposição para transferir a formação para o local de trabalho.

De acordo com Ford et al. (1992 citado por Velada 2007) a auto-eficácia também tem vindo a ser significativamente associada a outros efeitos da formação, nomeadamente à motivação para transferir.

A **preparação prévia dos formandos** para participarem na formação constitui outra variável com implicações na transferência da formação, estando relacionada com o grau de envolvimento dos formandos no diagnóstico de necessidades e no planeamento da formação, com as expectativas da formação e com o grau em que são esclarecidas e à possibilidade de escolha (Holton, 1996).

Baldwin e Magjuka (1991 citados por Velada, 2007) através de um estudo efetuado analisaram a influência da preparação prévia dos formandos na transferência da formação. Neste estudo foi possível constatar que os formandos que receberam informação sobre a formação antes da sua participação, mostraram intenções mais elevadas para transferir e aplicar no seu contexto de trabalho o que aprenderam na formação.

A expectativa diz respeito à relação entre um determinado esforço e um determinado efeito que daí pode resultar.

Para Holton (2006) as **expectativas de desempenho** e as **expectativas de resultados** influenciam a transferência das aprendizagens. As expectativas de desempenho dizem respeito ao sentimento intrínseco de que o esforço canalizado na transferência da formação e que resulte em mudanças no desempenho da função, nomeadamente melhoria do desempenho e influência na produtividade e eficácia.

De acordo com Holton (1996, 2005) o esforço empreendido na transferência da formação para o posto de trabalho será tanto maior quanto mais os formandos acreditarem que o esforço direcionado na utilização da formação terá como reflexos uma melhoria do seu desempenho e resultados positivos.

As expectativas de resultados dizem respeito à expectativa de que as mudanças no desempenho da função tenham como consequência a possibilidade de obtenção de resultados com valor para o indivíduo, conduzindo a um reconhecimento por parte da organização.

Um estudo realizado por Werner, O'Leary-Kelly, Baldwin e Wexley (1994 citados por Velada, 2007) revelou que as expectativas dos formandos relativamente aos efeitos da formação apresentam influência sobre a motivação para aprender e o consequente desempenho.

2.2 Design da formação

O design da formação diz respeito aos conteúdos formativos, modelos e práticas pedagógicas mas também ao grau de preparação dos formandos para a transferência. Para que a transferência seja efetivada é essencial garantir o ajustamento dos conteúdos da formação às exigências das funções desempenhadas pelos formandos, em termos de relevância e em termos de aprofundamento dos conhecimentos. Outro aspeto a ter em consideração diz respeito aos modelos e práticas pedagógicas. Estes devem assegurar que os formandos aprendem realmente o que se pretende que aprendam. Por último, e possivelmente o fator mais preponderante para a eficácia da formação, é fundamental que a formação seja concebida de modo a preparar os formandos para a transferência, ou seja, inclua conhecimentos sobre o modo de transferir a aprendizagem para o local de trabalho e que integre oportunidades de transferir (Caetano e Velada, 2004).

Poderá constituir um factor inibidor da transferência das aprendizagens o modo como as ações de formação se encontram estruturadas (Holton et al., 2000), bem como a insatisfação dos formandos para com o formador e o respetivo conteúdo da formação (Noe, 1986).

De acordo com Holton (2006) existem dois fatores relacionados com a formação exequíveis de influenciar a transferência das aprendizagens nomeadamente, design da transferência/formação e validade de conteúdo.

O design de transferência, consiste na adequação do conteúdo programático da formação de forma a habilitar os formandos a transferirem as aprendizagens efetuadas para o contexto de trabalho, respeitando os requisitos da função. Deverão ser usados exemplos práticos relacionados com a função, atividades e exercícios que demonstrem com clareza o uso de conhecimentos e competências necessárias ao desempenho das funções (Caetano e Velada, 2004; Holton, 1996).

Investigações recentes atentam a **perceção da validade do conteúdo** como um fator preponderante para a validade da transferência da formação. A validade do conteúdo reporta-se à avaliação por parte dos formandos de que o conteúdo da formação traduz as exigências da função. Este fator relaciona-se ainda com os conhecimentos, capacidades e aptidões desenvolvidos na formação, mas também os meios e os equipamentos que sejam semelhantes aos utilizados e fundamentais ao desempenho das funções (Holton e Bates, 2002).

Teoricamente alguns autores afirmaram a relevância da validade de conteúdo na transferência da formação (Baldwin e Ford, 1998; Garavaglia, 1993 citado por Almeida, 2011), no entanto são poucos os autores que empiricamente mostram a relação entre estas duas variáveis.

2.3 Motivação para transferir

A motivação para transferir expressa a vontade dos formandos em aplicarem aquilo que aprenderam, no desenvolvimento das suas funções (Noe, 1986), constituindo uma influência direta na transferência da formação, na medida em que todos os formandos no fim da frequência da ação de formação detêm diferentes níveis de motivação. O grau de motivação é que vai determinar a transferência, ou não, das aprendizagens para o posto de trabalho (Holton, 1996, 2005).

As questões relativas à motivação dos formandos, seja para aprender ou para transferir, são apresentadas como condição para que a transferência ocorra (Kirkpatrick, 1996; Kirkpatrick e Kirkpatrick, 2006).

De acordo com alguns autores, a motivação para transferir pode ser categorizada em dois tipos: motivação para aprender, também chamada de prontidão para aprender e motivação para transferir (Holton, 2006; Baldwin e Ford, 1998; Noe, 1986).

A motivação para transferir está relacionada com a aplicação do conteúdo formativo no local de trabalho (Baldwin e Ford, 1998; Noe e Schmitt, 1986; Holton, 1996), constituindo uma variável posterior à formação que reflete o esforço, intensidade e persistência para utilizar os conhecimentos no desempenho das funções (Holton, 2005; Noe, 1986).

Para Yamnill e McLean (2001 citados por Almeida, 2011) mais do que aquisição por parte dos formandos de novos conhecimentos, técnicas ou comportamentos, adquiridos durante a ação de formação, para que a transferência ocorra o que se apresenta como fundamental é a vontade de transferirem aquilo que aprenderam.

A motivação para transferir, de acordo com Cheng e Ho (2001) e Colquitt et al. (2000) citados por Velada (2007), pode estar dependente das crenças de auto-eficácia dos formandos, ou seja, sobre a capacidade dos formandos para implementarem as mudanças requeridas pela formação.

No estudo realizado por Seyler et al. (1998 citados por Velada 2007) verificou-se que os formandos mais confiantes nas suas capacidades para desempenhar com sucesso a sua função foram os que se apresentavam mais motivados para transferir o que aprenderam nas ações de formação.

2.4 Clima de transferência

O clima em que ocorre a transferência também denominado de características do posto de trabalho, incorpora um dos principais grupos de fatores capazes de influenciar a mudança de comportamento do indivíduo no local de trabalho, derivado da aplicação dos novos conhecimentos e competências adquiridos com a formação (Velada, 2007; Kirkpatrick, 1996; Kirkpatrick e Kirkpatrick, 2006).

Este fator, manifesta a percepção que o indivíduo tem, quer do suporte social, quer do suporte organizacional no seu contexto de trabalho para aplicar os conhecimentos adquiridos na formação, no desempenho das suas funções (Caetano e Velada, 2004).

Um clima facilitador da transferência está associado à existência de recursos adequados, às oportunidades criadas para os trabalhadores utilizarem as competências apreendidas, à constante presença de feedback sobre o desempenho e de apoio dos pares e da hierarquia, e à percepção de que haverá consequências positivas para o desempenho pela utilização do conteúdo da aprendizagem (Colquitt et al., 2000; Rouiller e Goldstein, 1993, citados por Caetano e Velada, 2004; Noe, 1986).

Segundo Noe (1986) de acordo com um estudo efetuado, verificou-se que quanto maior for o número de oportunidades que os formandos tiverem para utilizar no trabalho as competências que apreenderam na formação, maior será a probabilidade da mudança comportamental se manter e de o desempenho melhorar.

Também **o apoio** que os indivíduos recebem dos **supervisores** e dos **pares**, constitui outro fator que afeta o processo de transferência.

De acordo com Baldwin e Ford (1998) o **apoio dos supervisores** diz respeito ao apoio que estes oferecem para alcançar os objetivos mas também ao estímulo para aplicarem o que aprenderam, sendo que este apoio pode ocorrer antes da frequência da ação de formação ou posteriormente à sua frequência (Holton et al., 2000; Holton, 1996).

De acordo com Tannenbaum e Yukl (1992) e Xiao (1996), citados em Velada (2007), o suporte do supervisor é a variável que mais influencia a aplicação no trabalho das competências aprendidas na formação. Esta variável diz respeito ao grau em que os supervisores ou os gestores reforçam e sustentam a utilização da formação no trabalho, através da disponibilidade para elucidar e resolver problemas, da demonstração de interesse e do estabelecimento de objetivos.

O efeito positivo do apoio da chefia na aplicação da formação no local de trabalho tem sido suportado por diversos estudos (Robert e Max, 1995, War et al., 1995, citados por Caetano e Velada, 2004; Brinkerhoff e Montesino, 1995 e Bates et al., 2000 citados por Velada, 2007).

Num estudo efetuado por Robert e Max (1995, citados por Caetano e Velada, 2004), procurou-se analisar experimentalmente os efeitos do suporte da hierarquia na transferência da formação. Os resultados mostraram que os formandos que recebiam apoio da hierarquia relativamente à transferência da formação, antes e depois do desenvolvimento da mesma,

demonstraram uma aplicação no desempenho das suas funções das competências adquiridas, consideravelmente mais elevada do que os formandos que não receberam esse apoio.

Também War et al. (1999 citados por Caetano e Velada, 2004) mostraram que quando os supervisores e os colegas incentivam e recompensam a aplicação do material da formação, as alterações no desempenho são positivas.

Deste modo o suporte do supervisor pode ser classificado como impulsionador ou não da transferência, isto é, existirão situações em que a chefia apoia a alteração comportamental, mas também poderão ocorrer outras em que o mesmo não acontece.

Vários são os autores que consideram que os formandos transferem mais a formação para o local de trabalho quando identificam que os seus pares e superiores os apoiam nessa transferência. (Bates, Holton, Seyler e Carvalho, 2000, Colquitt et al., 2000, Tracey e Tews, 2005, entre outros, citados por Almeida, 2011).

No que diz respeito ao **suporte dos pares**, a investigação sugere que só em determinados contextos é que o suporte dos pares exerce uma influência idêntica ou mais preponderante na transferência da formação (Velada, 2007) pelo que empiricamente não existem muitos estudos que analisem este fator (Bates et al., 2000, Colquitt et al., 2000, Fecteau et al., 1995, Hawley e Barnard, 2005, Xiao, 1996, citados por Velada, 2007).

De acordo com Holton et al. (2000) as **sanções dos supervisores** podem ser definidas como o grau em que o indivíduo percebe a falta de apoio na aplicação da formação no trabalho, nomeadamente através de respostas negativas, críticas e criação de dificuldades no que diz respeito à transferência.

De acordo com Bates et al. 2000, Fleishman, 1955 citados por Almeida, 2011, as sanções dos supervisores têm sido relacionadas de forma negativa com a transferência, no sentido em que quanto maior for a oposição demonstrada pela chefia à aplicação da formação, menor será a probabilidade dos formandos utilizarem essa formação no trabalho.

Apesar de a maior parte dos estudos mostrar que o suporte da chefia e/ou as respetivas sanções desempenham um papel significativo na explicação da transferência da formação, existem outros estudos que fornecem evidência contraditória (Gielen e Vanderklink, 1995, Hastings, 1994, Miguel e Caetano, 2007, Russell, Terborg e Powers, 1985, citados por Velada, 2007), justificando uma maior necessidade de investigar esta relação em estudos futuros.

De acordo com Holton (1996, 2005) os **resultados pessoais positivos** (perceção que a aplicação da formação no local de trabalho permite a obtenção de resultados positivos para si, como reconhecimento, aumento salarial, promoções e outras recompensas) e os **resultados pessoais negativos** (perceção que a não aplicação da formação conduz a resultados negativos para si, como sanções, penalizações, castigos), constituem outras duas variáveis suscetíveis de influenciar a transferência da formação.

Segundo Wexley e Latham (2002 citados por Almeida, 2011) os resultados afetam a transferência da formação na medida em que influenciam as expectativas dos formandos. Quanto mais os formandos souberem que a aplicação da formação na sua organização lhes trará

resultados positivos, ou quanto mais souberem que a não aplicação da formação terá como consequência a obtenção de resultados negativos, maior será a probabilidade de transferirem a formação.

Também o **feedback de desempenho** que constitui o grupo de indicadores com relação direta no desempenho das funções. Este é outro dos fatores capaz de influenciar a transferência da formação para o posto de trabalho, referindo-se à devolução de informação por parte dos vários membros da organização sobre a forma como o trabalhador está a desenvolver a função (Holton et al., 2000).

Também para Holton (2006) a **resistência/abertura à mudança** constitui outra variável importante e diz respeito ao grau em que as normas dominantes no grupo de trabalho são percecionadas pelos formandos como encorajadoras ou resistentes à aplicação do que foi aprendido na formação.

De acordo com Holton e Baldwin (2000 citados por Almeida, 2011) as **oportunidades para aplicar a formação** traduzem a existência, ou não, no local de trabalho, dos recursos necessários e das atividades relevantes que proporcionam a aplicação da formação. No entanto apesar deste fator constituir-se como relevante na transferência da formação tem sido negligenciado empiricamente, dado que muitos estudos partem da crença que todos os formandos encontram idênticas oportunidades para aplicar a formação no desenvolvimento das funções (Almeida, 2011).

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 1 – Caracterização da Organização e dos Recursos Humanos dos SMAS

Os Serviços Municipalizados de Água e Saneamento de Almada são um serviço público de interesse local, dotados de autonomia técnica, organizativa, administrativa e financeira. São um organismo com dependência jurídica da Câmara Municipal de Almada.

Os SMAS de Almada apresentam como missão: "Garantir com qualidade o serviço público de abastecimento de água, drenagem e tratamento de águas residuais no Concelho de Almada, contribuindo para a preservação ambiental e para a realização das políticas municipais.

Cumprir, num quadro de sustentabilidade, as responsabilidades sociais com a comunidade, os utentes e os trabalhadores" (SMAS, 2012:9).

As suas principais atividades são: captação, adução, tratamento e distribuição de água potável; recolha, drenagem e tratamento de águas residuais domésticas; recolha e drenagem de águas pluviais; construção, ampliação, exploração e conservação das redes de água, estações elevatórias e reservatórios; construção, ampliação, exploração e conservação das redes de água residuais domésticas e pluviais, estações elevatórias e estações de tratamento de águas residuais.

São geridos por um **Conselho de Administração** - composto pelo presidente e pelos vogais designados pela Câmara Municipal.

1.1 Caracterização dos Recursos Humanos

Neste ponto será feita uma breve caracterização dos recursos humanos dos SMAS de Almada, dando-se especial destaque à distribuição dos trabalhadores por sexo e cargo; grupo etário; antiguidade; e habilitações.

À data de 31 de Dezembro de 2011, os SMAS de Almada tinham 496 trabalhadores.

❖ Distribuição de Trabalhadores por Sexo e Cargo

As carreiras "Assistente Técnico" e "Assistente Operacional" concentram o maior número de pessoas e representam cerca de 82% do total da população dos Serviços. Os grupos Dirigente, Técnico Superior e Informática representam no conjunto cerca de 17% da população total dos Serviços.

No que diz respeito à distribuição por sexo, 78% do universo de trabalhadores da organização são do sexo masculino (387), sendo 22% do sexo feminino (109).

De mencionar que a carreira "Assistente Operacional" é a que apresenta o maior número de trabalhadores do sexo masculino com 288. Já a carreira/ cargo que abarca mais trabalhadores do sexo feminino são "Assistente Técnico" com 62 e "Técnico Superior" com 21.

Quadro 1: Distribuição dos Trabalhadores por Sexo e Cargo

Cargo	Sexo		Total
	Homens	Mulheres	
Dirigentes	18	12	30
Técnicos Superiores	18	21	39
Informática	14	6	20
Assistente Técnico	47	62	109
Assistente Operacional	288	8	296
Órgãos Executivos	2	0	2
Total	387	109	496

Fonte: Adaptado de SMAS (2012a)

❖ Distribuição dos Trabalhadores por Grupo Etário

A distribuição dos trabalhadores por grupo etário, de acordo com o quadro 2, mostra que o maior número de trabalhadores tem entre 45 e 54 anos e os 35 e 44 anos, correspondendo a 34,9% e 23,2% respetivamente.

Quadro 2: Distribuição dos Trabalhadores por Grupo Etário e Sexo

Grupo Etário	Sexo		Total
	Homens	Mulheres	
<25 Anos	8	0	8
25 a 34 Anos	77	11	88
35 a 44 Anos	82	33	115
45 a 54 Anos	129	44	173
55 a 64 Anos	86	19	105
=> 65 Anos	5	2	7
Total	387	109	496

Fonte: Adaptado de SMAS (2012a)

❖ Distribuição de Trabalhadores por Habilitação

No que diz respeito à distribuição de trabalhadores por nível habilitacional, 54,2% dos trabalhadores têm até ao 3º ciclo do ensino básico (269), correspondendo à percentagem mais elevada. Seguidamente com 23,9% o correspondente a 115 trabalhadores têm o 12º ano de escolaridade.

Quadro 3: Distribuição dos Trabalhadores por Habilitação e Sexo

Habilitação	Sexo		Total
	Homens	Mulheres	
Até 3º Ciclo	246	23	269
10º ou 11º Ano	10	9	19
12º Ano	77	38	115
Bacharelato	12	3	15
Licenciatura	41	33	74
Mestrado	1	3	4
Total	387	109	496

Fonte: Adaptado de SMAS (2012a)

❖ Distribuição dos Trabalhadores por Antiguidade

Do universo de trabalhadores dos SMAS, 45,4% tem 20 ou mais anos de antiguidade (225), seguido de 135 trabalhadores entre os 5 a 14 anos, correspondendo a 27,2%.

Quadro 4: Distribuição dos Trabalhadores por Antiguidade e Sexo

Antiguidade	Sexo		Total
	Homens	Mulheres	
< 5 Anos	62	13	75
5 a 14 Anos	110	25	135
15 a 19 Anos	54	7	61
= >20 Anos	161	64	225
Total	387	109	496

Fonte: Adaptado de SMAS (2012a)

CAPÍTULO 2 – Enquadramento Metodológico

Em termos metodológicos optou-se por um estudo de caso que de acordo com Yin (1993 e 2005), Stake (1999), Rodríguez et al. (1999), pode ser algo bem definido ou concreto, como um indivíduo, um grupo ou uma organização, mas também pode ser algo menos definido ou definido num plano mais abstrato como, decisões, programas, processos de implementação ou mudanças organizacionais.

Assim, partiu-se de um caso concreto de uma organização, especificamente os Serviços Municipalizados de Água e Saneamento de Almada (SMAS). Este organismo público apresenta um universo de cerca de 500 trabalhadores, e um crescente incremento ao nível da formação profissional, com uma média anual de 27,8 horas de formação/ trabalhador.

Segundo Yin (2005), para os estudos de caso, o desenvolvimento da teoria como parte da fase inicial do projeto, é essencial para saber se o propósito decorrente do estudo de caso é desenvolver ou testar a teoria. O estudo em questão pretende apenas testar a teoria.

O estudo de caso envolve três fases distintas (Yin, 1993; Yin, 2005):

- a) A escolha do referencial teórico sobre o qual se pretende trabalhar; A seleção dos casos e o desenvolvimento de protocolos para a coleta de dados;

O que se pretende é efetuar um estudo de base empírica sobre esta problemática da Avaliação da Formação nos SMAS de Almada e tirar algumas conclusões sobre esta realidade, nomeadamente sobre os fatores que contribuem para a transferência de aprendizagens da formação para o desenvolvimento da atividade profissional.

- b) A condução do estudo de caso com a coleta e análise de dados, culminando com o relatório do caso;

O caso em estudo reporta a ações de formação específicas realizadas internamente na organização.

A recolha de dados sobre transferência vai alicerçar-se no modelo Learning Transfer System Inventory (LTSI) que diagnostica a influência de quatro grandes categorias de fatores (características dos formandos, design da formação, motivação e as características do contexto de trabalho).

De forma a complementar os resultados obtidos através do LTSI, serão realizadas entrevistas a chefias da organização.

- c) A análise dos dados obtidos à luz da teoria selecionada, interpretando os resultados.

Como trabalhos de investigação, os estudos de caso podem ser essencialmente exploratórios, servindo para obter informação preliminar acerca do respetivo objeto de interesse. Podem ser fundamentalmente descritivos, tendo como propósito essencial descrever, isto é, dizer simplesmente “como é” o caso em apreço. E, finalmente, podem ser analíticos, procurando problematizar o seu objeto, construir ou desenvolver nova teoria ou confrontá-lo com a teoria já existente (Yin, 1984). No caso específico a estudo, o que se pretende é simplesmente confrontá-lo com a teoria já existente.

Quanto à possibilidade de generalização a partir dos estudos de caso, Yin (1984) considera que é sempre possível gerar hipóteses que possam ser testadas em outros contextos (replicação) e, caso sejam reiteradamente confirmadas, podem ser generalizadas para contextos similares.

Na opinião de Stake (1999), a finalidade dos estudos de caso é tornar compreensível o caso, através da particularização. Contudo existem circunstâncias em que o estudo de um caso pode permitir generalizar para outro caso.

Este é um estudo com carácter exploratório e descritivo, pelo que não se pretende generalizar qualquer conclusão a um grupo mais geral, além da própria organização (Yin, 1984). No entanto os resultados verificados poderão servir de reflexão para outros contextos mais gerais, ou mesmo como ponto de partida para futuros estudos nesta área (Stake, 1999).

2.1 Instrumentos

De forma a operacionalizar os objetivos gerais e específicos serão utilizados o inquérito por questionário e o inquérito por entrevista. Neste ponto, num primeiro momento será detalhadamente apresentado o LTSI e num segundo momento as entrevistas semiestruturadas.

2.1.1 O Learning Transfer System Inventory – LTSI

O *Learning Transfer System Inventory* veio preencher a lacuna existente na avaliação das aprendizagens e nos fatores que influenciam e afetam a transferência das aprendizagens.

Este questionário diagnostica a influência de quatro grandes categorias de fatores (características dos formandos, design da formação, motivação e as características do contexto de trabalho). Este instrumento permite medir não só os fatores de transferência das aprendizagens de uma formação específica para o local de trabalho; como permite perceber os fatores que levam à transferência da formação em termos gerais, possibilitando um feedback credível da adesão dos trabalhadores à formação e da sua importância no contexto profissional dos trabalhadores.

Atualmente o LTSI é composto por 89 afirmações de resposta fechada (escala Likert de 1 a 5, sendo 1, discordo totalmente e 5, concordo totalmente), que representam 16 fatores de transferência (Holton e Bates, 2002). O questionário divide-se em duas partes, a primeira parte é constituída pelo domínio específico da formação, sendo composta por 63 variáveis que medem onze fatores (preparação prévia dos formandos, motivação para transferir, resultados pessoais positivos, resultados pessoais negativos, capacidade pessoal para transferir, suporte dos pares, suporte do supervisor, sanções do supervisor, percepção de validade de conteúdo, design de transferência e oportunidade para utilizar a formação); a segunda parte é constituída pelo domínio geral da formação, sendo composta por 26 variáveis que medem 5 fatores (esforço de transferência – expectativas de desempenho, desempenho – expectativas de resultados, resistência/abertura à mudança, auto-eficácia de desempenho e feedback de desempenho).

A partir do questionário original de Holton e Bates (2002), Velada (2007) validou-o para a realidade portuguesa procurando medir as várias variáveis e os diferentes fatores evidenciados no LTSl passíveis de influenciar a transferência das aprendizagens.

O questionário validado por Velada (2007) introduziu algumas alterações ao LTSl original, nomeadamente:

- Ao retirar 6 itens (1, 17, 25, 27, 62, 82) que não saturam em nenhum fator comprometendo a consistência interna;
- Ao introduzir um novo fator a transferabilidade;
- Ao subdividir o fator sanções do supervisor em sanções de dimensão comportamental e sanções de dimensão cognitiva.

Este instrumento apresenta como vantagem a análise de um vasto conjunto de fatores com influência na transferência das aprendizagens para o posto de trabalho podendo esta análise ser efetuada no caso de uma formação específica através de 12 fatores que resultam do tratamento da informação contida nos 63 itens que compõem a primeira parte do questionário. No que respeita ao apuramento dos fatores da transferência da formação em termos gerais, este efetua-se através de 5 fatores adicionais que correspondem aos 26 itens que compõem a parte final do questionário.

De acordo com o questionário validado por Velada (2007), para a realidade portuguesa, o quadro seguinte apresenta detalhadamente os 17 fatores agrupados em fatores específicos e fatores gerais e os itens correspondentes.

Quadro 5 - Definição dos construtos da Versão Portuguesa do LTSl e itens correspondentes

	Fator	Definição	N.º Itens	Itens
FATORES ESPECÍFICOS DA FORMAÇÃO	1.PREPARAÇÃO PRÉVIA DOS FORMANDOS	Grau em que os indivíduos estão preparados para participar na formação	3	9, 10, 13
	2.MOTIVAÇÃO PARA TRANSFERIR	Direção, intensidade e persistência do esforço na utilização da formação no local de trabalho	4	2, 3, 4, 5
	3.RESULTADOS PESSOAIS POSITIVOS	Grau em que a aplicação da formação no local de trabalho tem como consequência a obtenção de resultados que são positivos para o indivíduo	7	6, 16, 7, 8, 15, 18, 22
	4. RESULTADOS PESSOAIS NEGATIVOS	Grau em que os indivíduos acreditam que a não aplicação da formação no local de trabalho tem como consequência a obtenção de resultados que são negativos	4	14, 21, 23, 24
	5.CAPACIDADE PESSOAL PARA TRANSFERIR	Grau em que os indivíduos têm tempo, energia e o espaço mental no seu trabalho diário para implementar mudanças necessárias à transferência da formação para o local de trabalho	5	19, 26, 11, 12, 20
	6.SUORTE DOS PARES	Grau em que os pares reforçam e suportam a utilização da formação no local de trabalho	4	28, 29, 30, 31
	7.SUORTE DO SUPERVISOR	Grau em que os supervisores – gestores suportam e reforçam a utilização da formação no local de trabalho	6	32, 33, 37, 39, 40, 43
	8.SANÇÕES DO SUPERVISOR	Grau em que os indivíduos percecionam respostas negativas (comportamentais e cognitivas) dos supervisores – gestores quando utilizam a formação no local de trabalho	9	Dimensão Comportamental: 38, 34, 35, 36, 41 Dimensão Cognitiva: 44, 45, 46, 42
	9. PERCEÇÃO DE VALIDADE DE CONTEÚDO	Grau em que os formandos consideram que o conteúdo da formação reflete exatamente os requisitos da função	3	47, 48, 49

	10.DESIGN DE TRANSFERÊNCIA	Grau em que (1) a formação foi concebida e implementada de modo a preparar os formandos para a transferência, e (2) as instruções da formação coincidem com os requisitos da função	3	53, 54, 55
	11.OPORTUNIDADE PARA UTILIZAR A FORMAÇÃO	Grau em que é fornecido aos formandos no local de trabalho os recursos e as tarefas necessárias para a utilização da formação	5	56, 60, 61, 63, 50
	12.TRANSFERABILIDADE	Grau em que os formandos percecionam que a formação e o seu contexto de trabalho os prepara para a transferência	5	58, 59, 52, 51, 57
FATORES GERAIS DA FORMAÇÃO	13.ESFORÇO DE TRANSFERÊNCIA – EXPETATIVAS DE DESEMPENHO	A expetativa em que o esforço canalizado na transferência da formação resulte em mudanças no desempenho da função	4	65, 66, 69, 71
	14.DESEMPENHO – EXPETATIVAS DE RESULTADOS	A expetativa de que as mudanças no desempenho da função tenham como consequência a obtenção de resultados valorizados pelo indivíduo	5	64, 67, 68, 70, 72
	15.RESISTÊNCIA/ABERTURA À MUDANÇA	Grau em que as normas dominantes do grupo de trabalho são percecionadas pelos indivíduos como resistentes e desencorajadoras da utilização da formação	6	73, 74, 75, 76, 77, 78
	16.AUTO-EFICÁCIA DE DESEMPENHO	A crença geral de um indivíduo de que é capaz de mudar o seu desempenho quando assim o desejar	3	83, 84, 85
	17.FEEDBACK DE DESEMPENHO	Indicadores formais e informais da organização relativamente ao desempenho da função do indivíduo	7	79, 86, 87, 89, 80, 81, 88

Fonte: Adaptado de Velada (2007)

2.1.2 Entrevistas semiestruturadas

De forma a complementar os dados obtidos através do inquérito por questionário, foi utilizado o método de pesquisa qualitativo, no caso específico, as entrevistas semiestruturadas.

Para Queiroz (1988) citado por Duarte (2002), a entrevista semiestruturada é uma técnica de recolha de dados que supõe uma conversa continuada entre entrevistador e entrevistado, devendo ser dirigida por este de acordo com seus objetivos, interessando-lhe apenas o que se insere diretamente no domínio da pesquisa.

Este tipo de entrevistas combina perguntas abertas com perguntas fechadas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, sendo que o entrevistador deve estar atento para dirigir, no momento oportuno, a discussão para o assunto que interessa (Boni et al, 2005).

De acordo com Boni et al. (2005), as vantagens desta técnica é que quase sempre produzem uma melhor amostra da população de interesse; outra vantagem diz respeito à dificuldade que muitas pessoas têm de responder por escrito, sendo que no caso das entrevistas até pessoas que não sabem ler nem escrever podem ser entrevistadas; outra vantagem é a elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos e o favorecimento de uma troca mais afetiva entre as duas partes.

No que diz respeito às desvantagens, estas estão direcionadas muito mais para as limitações do próprio entrevistador, nomeadamente, escassez de recursos financeiros e o dispêndio de tempo. Relativamente ao entrevistado poderá existir insegurança em relação ao seu anonimato, retendo muitas vezes informações importantes (Boni et al., 2005).

No que concerne aos critérios de escolha, as entrevistas foram direcionadas a chefias dos SMAS de Almada com uma dupla função: por um lado tendo em conta que segundo alguns autores o suporte do supervisor é a variável que mais influência a aplicação no trabalho das competências aprendidas na formação (Tannenbaum e Yukl, 1992 e Xiao, 1996, citados por Velada, 2007), por outro lado, eventualmente complementar as informações obtidas através dos questionários.

A elaboração do guião de entrevista teve por base Ghiglione e Matalon (1993) sendo composto por três partes: a primeira parte é constituída por três questões direcionadas para a organização; a segunda parte constituída por sete questões específicas sobre formação profissional e a terceira parte, por três questões sobre transferência da formação para o posto de trabalho (Anexo 1).

De acordo com Ghiglione e Matalon (1993), estamos perante uma entrevista “de estudo” que visa o controlo de uma questão específica, ou seja, o objetivo das entrevistas é recolher informação que complemente as obtidas por via dos questionários, não se apresentando como o método principal.

2.1.2.1 Análise de Conteúdo

O tratamento dos dados recolhidos nas entrevistas foi desenvolvido de acordo com a análise de conteúdo de Bardin (1977), sendo que para esta autora a análise de conteúdo é entendida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ receção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 1977:44).

Segundo Guerra (2006), a análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva que relata o que foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face ao objeto de estudo, recorrendo a um sistema de conceitos teóricos cuja articulação permite formular regras de inferência.

De acordo com Bardin (1977) no âmbito da análise de conteúdo, podemos distinguir quatro principais técnicas da análise de conteúdo, designadamente, análise categorial, análise de avaliação, análise de enunciação e análise da expressão.

No caso específico, tendo em conta o objeto em estudo, a análise de conteúdo será feita de acordo com a análise categorial que recorde-se constitui a primeira fase da análise de conteúdo (Guerra, 2006). Esta análise considerada a mais antiga e a mais utilizada, é uma técnica essencialmente descritiva que consiste em dividir o texto em unidades, categorias, ou seja, repartir os vários elementos impondo uma certa organização às mensagens. Esta pretende tomar em consideração a totalidade de um texto, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de itens de sentido, Bardin (1977).

Bardin (1977) organiza em três as fases da análise de conteúdo: pré-análise, exploração do material ou codificação e tratamento dos resultados:

- Primeira Etapa: pré-análise

Nesta etapa são desenvolvidas as operações preparatórias para a análise propriamente dita, organiza-se o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional e sistematizam-se as ideias iniciais.

Em termos práticos, realizadas as entrevistas o passo seguinte foi a sua transcrição. Nesta transcrição foram eliminadas todas as partes das entrevistas que poderiam comprometer o anonimato dos entrevistados ou que fugiam à questão em si (Anexo 2).

Seguidamente procedeu-se a anotações e sublinhou-se parte das entrevistas consideradas nucleares.

- Segunda Etapa: exploração do material ou codificação

É a efetivação das decisões tomadas na pré-análise.

Esta é a etapa mais longa, é a etapa da codificação na qual são feitos recortes em unidades de registo (UR- é o menor recorte de ordem semântica que se liberta do texto, podendo ser uma palavra-chave, um tema, objetos) e de contexto (UC – deve fazer compreender as unidades de

registo, tal qual a frase para a palavra, representando um segmento da mensagem, mais lato do que a unidade de registo); é também a fase da categorização, ou seja, a passagem dos dados brutos para os dados organizados.

Nesta etapa, em termos práticos, foi desenvolvida uma tabela de categorização da análise de conteúdo das entrevistas às chefias (Anexo 3). Esta tabela é constituída pelas categorias e as respetivas subcategorias, unidades de registo e unidades de contexto, sendo que as unidades de registo se encontram sublinhadas nas unidades de contexto. As unidades de contexto são sinopses das entrevistas, ou seja, são sínteses dos discursos que contêm a mensagem essencial da entrevista e são fiéis ao que disseram os entrevistados (Guerra, 2006). No âmbito da categorização referida adotou-se a mesma lógica de Hilion (2011).

- Terceira Etapa: tratamento dos resultados - inferência e interpretação

É em primeiro lugar a procura de respostas para as questões de investigação que tiverem sido colocadas, consistindo no tratamento estatístico simples dos resultados, permitindo a elaboração de tabelas que condensam e destacam as informações fornecidas para análise.

Procura-se, nesta etapa, desenvolver uma análise descritiva através da análise categorial, colocando em destaque as informações fornecidas pela análise, através de quantificação simples (frequência).

Posteriormente à tabela de categorização foi elaborada uma outra tabela designada por “Matriz de Apresentação de Resultados” (Anexo 4). Esta matriz pretende facilitar a interpretação dos dados de acordo com uma correta organização dos mesmos, sendo constituída pelas categorias e subcategorias, pelas perguntas do guião de entrevista e pelas respostas de cada um dos entrevistados.

A análise de conteúdo foi feita, como mencionada anteriormente, de acordo com a análise categorial, analisando e interpretando a mensagem, agrupando e comparando o significado dos dados mais relevantes.

No passo seguinte foi definida uma escala de enumeração de forma a classificar os dados categorizados na tabela da análise de conteúdo das entrevistas às chefias (Anexo 3).

Nesta fase o contacto com os textos das entrevistas é elevado, permitindo uma análise das mensagens transcritas tendo em conta o seu conteúdo e o seu contexto, dando enfoque às mensagens como um todo.

Concluída a fase de tratamento e análise dos dados foi necessário determinar a incidência de resposta. Assim foi necessário determinar as ocorrências para cada uma das dez questões que constituíam o guião de entrevista.

Esta última fase conclui-se com a apresentação dos dados recolhidos, sistematização dos resultados e discussão.

2.2 Justificação Metodológica

O estudo em questão procura identificar os fatores que contribuem para a transferência das aprendizagens no desenvolvimento da atividade profissional dos trabalhadores dos Serviços Municipalizados de Água e Saneamento de Almada.

É de acordo com este objetivo que em termos metodológicos o estudo alicerçar-se-á:

❖ **Na aplicação do questionário LTSl – *Learning Transfer System Inventory***

Durante o ano 2010, 2011 e 2012 decorreu um elevado número de ações de formação nos SMAS. Assim optou-se por uma amostra de conveniência que respondesse ao seguinte critério: escolher duas ações de formação em que o número de formandos fosse o mais elevado.

De acordo com este enquadramento o questionário LTSl foi aplicado aos trabalhadores da organização que frequentaram as ações de formação, Gestão Documental – lportalDoc e Relacionamento Interpessoal (Anexo 5);

Os inquiridos foram todos os formandos que frequentaram as referidas ações de formação entre Maio de 2010 e Março de 2012. No entanto, todos os participantes destas duas ações de formação que na altura desempenhavam funções de chefia com dependência direta do Conselho de Administração, não foram objeto de estudo;

A aplicação do questionário decorreu durante o mês de Agosto, a um total de 139 formandos no conjunto das duas ações de formação, correspondendo a 38 formandos para a ação de Relacionamento Interpessoal e 101 formandos para a ação Gestão Documental – lportalDoc;

Não obstante tratar-se de um questionário validado para Portugal, admitimos que poderia haver especificidades organizacionais que justificassem eventuais pequenas alterações ao mesmo. Por essa razão optou-se pela aplicação do pré teste a alguns dos formandos.

❖ **Na aplicação de entrevistas semiestruturadas**

As entrevistas foram aplicadas a chefias da organização, sendo o critério de escolha dos entrevistados baseado numa amostra de conveniência, ou seja, as chefias a entrevistar foram as que apresentavam disponibilidade durante o mês de agosto do corrente ano, mês que foi estipulado para aplicar as entrevistas. Realizaram-se 4 entrevistas de um total de 29 chefias.

De forma a validar o guião de entrevista, procurando perceber se as questões colocadas estavam perceptíveis, foi aplicado o pré teste à primeira chefia entrevistada.

As entrevistas foram marcadas com antecedência de forma a garantir a disponibilidade dos entrevistados, tendo as entrevistas sido realizadas em horário pós-laboral com uma duração de cerca de 45 minutos.

A gravação áudio das entrevistas foi autorizada pelos entrevistados e acordado o anonimato das mesmas.

De forma a efetuar-se uma análise e interpretação dos dados recolhidos, as entrevistas foram transcritas, sendo a análise de conteúdo feita de acordo com Bardin (2009).

CAPÍTULO 3 – Apresentação e Análise de Resultados

No âmbito do estudo em questão, pretendeu-se perceber os fatores suscetíveis de influenciar a transferência da formação para o posto de trabalho com recurso à utilização do questionário LTSI.

Considerando inexequível a aplicação deste questionário a todos os trabalhadores que participaram em ações de formação entre 2010 e 2012, optou-se apenas por considerar duas ações de formação.

Na ação de Gestão Documental - IportalDoc, a amostra foi de 101 formandos sendo que foram distribuídos questionários a todos eles. O número de respondentes foi de 91 formandos.

Em relação à formação de Relacionamento Interpessoal, a amostra foi de 38 formandos, sendo 26 o número de respondentes.

O tratamento dos dados recolhidos através dos questionários foi feito com recurso ao programa informático Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), para Windows, versão 19.0.

3.1 Caracterização dos Respondentes

Embora a amostra fosse de 139 participantes no âmbito das duas ações já referidas, o facto é que somente obtivemos respostas de 117 formandos, o que corresponde a 84,2% daqueles que pretendíamos inquirir.

O questionário LTSI foi aplicado aos trabalhadores que frequentaram as duas ações de formação, mencionadas anteriormente.

Passou-se de seguida a apresentar uma breve caracterização dos respondentes cujos dados mais detalhados podem ser confrontados no anexo 6.

O número de formandos na ação de formação de Relacionamento Interpessoal foi de 38, no entanto o número de respondentes ao questionário foi de 26, o que correspondeu a 68,4% do total de formandos. No que diz respeito à ação de formação de Gestão Documental, os formandos presentes foram 101, sendo 91 o número de respondentes ao questionário o que corresponde a 90,1% do total de formandos.

Todos os 117 questionários foram considerados válidos (26 formandos da ação de formação Relacionamento Interpessoal e 91 para a ação de Gestão Documental, o que corresponde a 22,2% e 77,8% respetivamente).

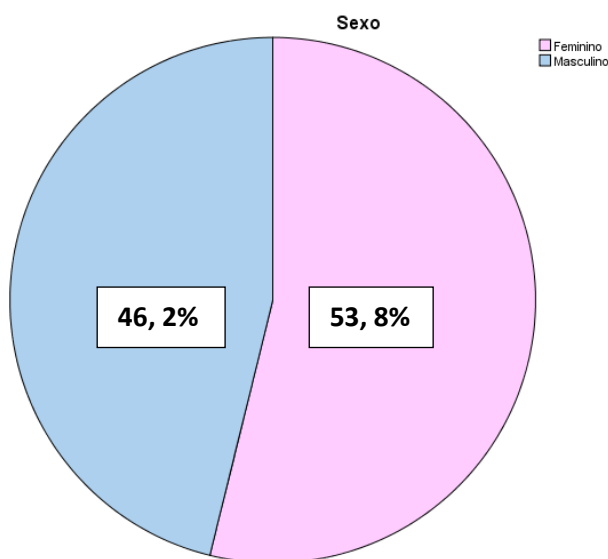
Quadro 6 – Nº de Respondentes aos Questionário

Ação	Componente Predominante		
		Amostra	Percentagem
Gestão Documental – IportalDoc	Técnica	91	77,8%
Relacionamento Interpessoal	Comportamental	26	22,2%
Total		117	100%

❖ Distribuição por Sexo

No que diz respeito à distribuição por sexo, 63 sujeitos são do sexo feminino, sendo 54 do sexo masculino o que corresponde a 53,8% e 46,2% respetivamente.

Gráfico 1: Distribuição dos Respondentes por Sexo



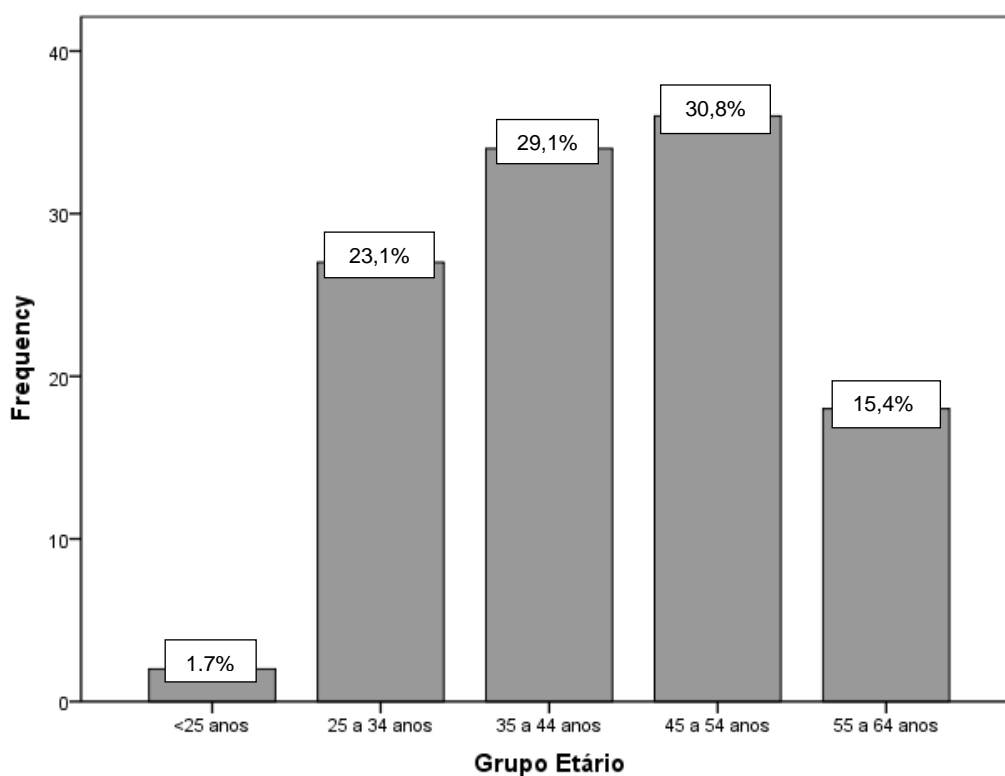
Fazendo uma análise comparativa, é de mencionar de acordo com os dados dos Recursos Humanos dos SMAS de Almada e já apresentados, a maior percentagem de trabalhadores é do sexo masculino, contrariamente à amostra em estudo que apresenta o maior número de trabalhadores do sexo feminino. De qualquer forma é de notar que os respondentes integram áreas funcionais/ cargos em que predominam trabalhadores do sexo feminino como é o caso dos assistentes técnicos e técnicos superiores (ver gráfico nº 4).

❖ Distribuição por Grupo Etário

A distribuição dos respondentes por grupo etário mostra que 36 sujeitos, o correspondente a 30,8% têm idade compreendida entre os 45 e os 54 anos; 34 sujeitos ou seja, 29,1% entre os 35 e 44 anos; 27 sujeitos o correspondente a 23,1% entre os 25 e 34 anos; 18 sujeitos entre os 55 e 64 anos ou seja, 15,4%; com 1,7% representando a percentagem mais baixa, 2 sujeitos com idade inferior a 25 anos.

A idade média dos sujeitos é de 43,9 anos, a moda 54 anos e a mediana 42 anos.

Gráfico 2: Distribuição dos Respondentes por Grupo Etário



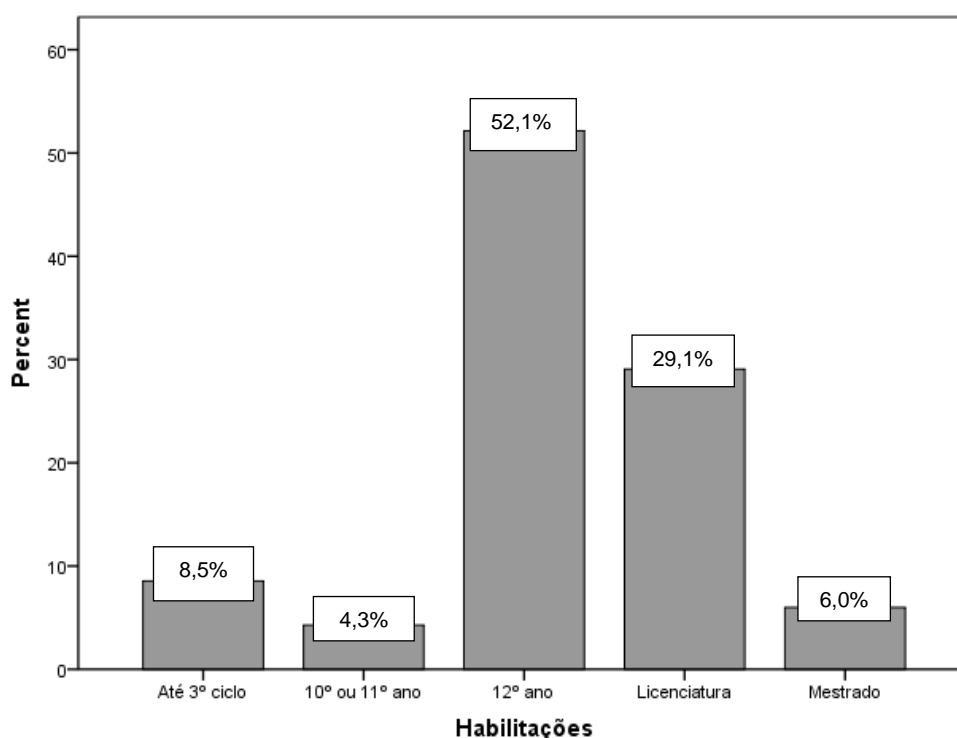
De acordo com a análise feita aos Recursos Humanos dos SMAS, também o grupo etário entre os 45 e os 54 anos é o que apresenta a percentagem mais elevada com 34,9% dos trabalhadores, seguido do 23,2% para o grupo etário entre os 35 e os 44 anos. Também o número de respondentes apresenta a maior percentagem entre os 45 e os 54 anos com 30,8%.

❖ Distribuição por Habilitações Académicas

No que diz respeito à distribuição dos respondentes por habilitações, 64,9% tem até ao 12º ano de escolaridade, no total de 76 sujeitos.

Com habilitação de níveis superiores apresentam-se 41 sujeitos o correspondente a 35,1% do total dos respondentes.

Gráfico 3: Distribuição dos Respondentes por Habilitações Académicas

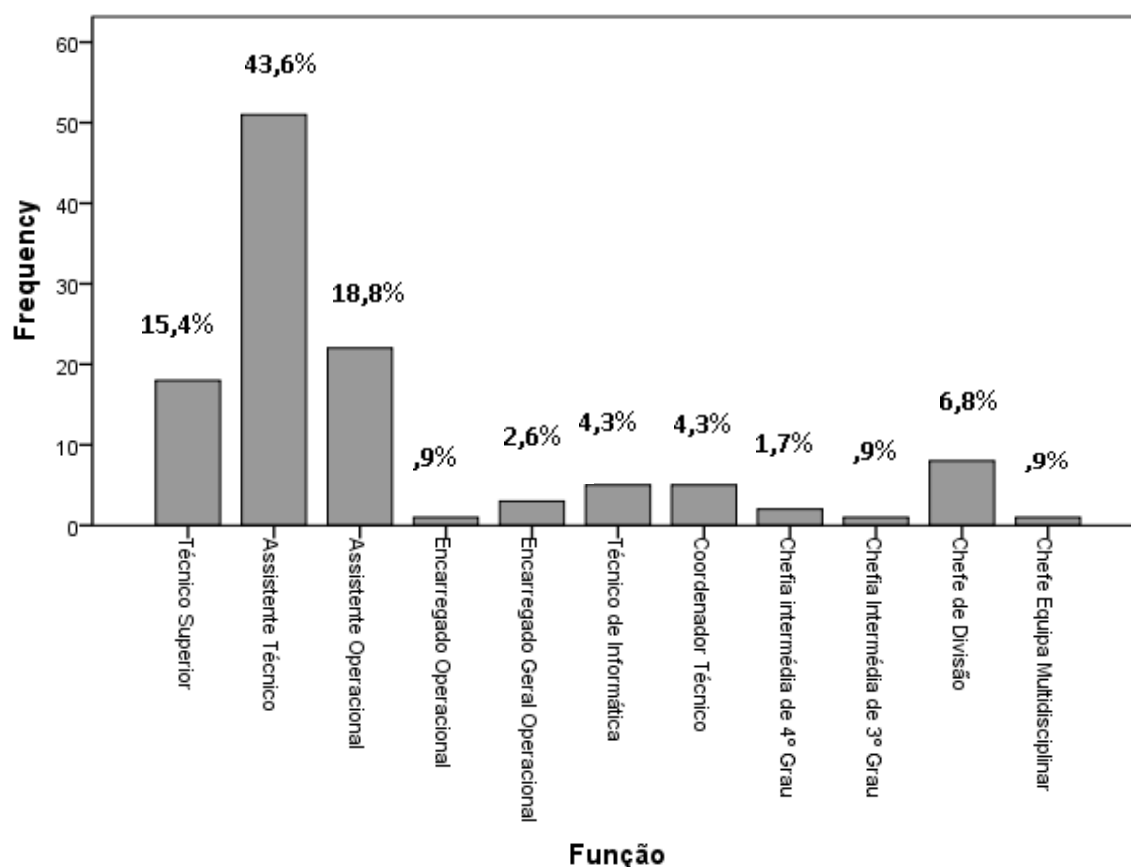


Da análise comparativa entre os Recursos Humanos dos SMAS e os respondentes ao questionário, cerca de 54% dos trabalhadores tem até ao 3º ciclo do ensino básico, contrariamente aos respondentes que apresenta o maior número de trabalhadores (50,2%) com o 12º ano de escolaridade. O resultado habilitacional dos respondentes ao questionário deve-se em parte porque o maior número de trabalhadores inquiridos são “assistentes técnicos” cuja habilitação é na sua maioria, superior ao 9º ano de escolaridade.

❖ Distribuição por cargo/ função

A distribuição dos sujeitos por cargo ou função mostra com clareza que mais de metade dos respondentes, ou seja 62,4% são assistentes técnicos e assistentes operacionais, com 43,6% (51) e 18,8% (22) respetivamente. Os técnicos superiores constituem seguidamente a percentagem mais elevada de sujeitos com 15,4% (18). Os restantes 22,2% ficam distribuídos da seguinte forma: 6,8% chefe de divisão (8), 4,3% coordenador técnico (5) e técnico de informática (5), 2,6% encarregado geral operacional (3), 1,7% chefia intermédia de 4º grau (2), 0,9% encarregado operacional (1), chefia intermédia de 3ª grau (1) e chefe de equipa multidisciplinar (1).

Gráfico 4: Distribuição dos Respondentes por Cargo/ Função



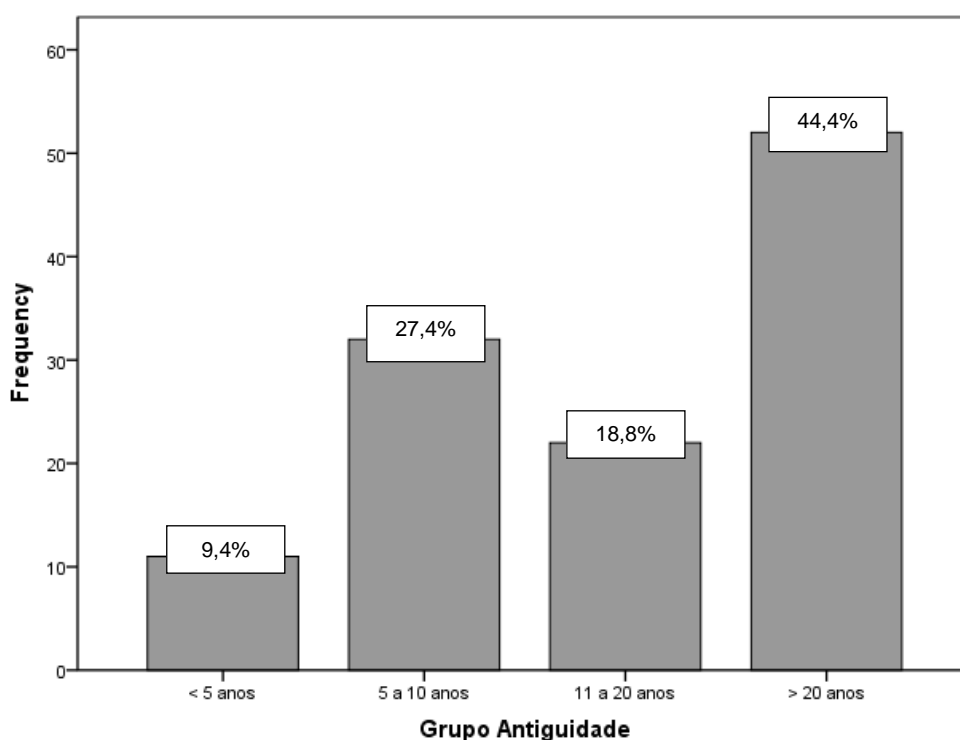
De acordo com os dados da caracterização dos Recursos Humanos dos SMAS, também os “assistentes operacionais” e os “assistentes técnicos” são as carreiras/cargos que maior número de trabalhadores abarca.

De referir que o maior número de assistentes técnicos são do sexo feminino, razão que justifica o grupo de respondentes em estudo ser constituída maioritariamente também por sujeitos do sexo feminino.

❖ Distribuição por Antiguidade

Em termos de distribuição dos respondentes por grupo de antiguidade, 44,4% (52) dos trabalhadores estão nos SMAS de Almada há mais de 20 anos; 27,4% (32) estão na organização entre os 5 a 10 anos; 18,8% (22) entre os 11 a 20 anos e apenas 9,4% há menos de 5 anos.

Gráfico 5: Distribuição dos Respondentes por Grupo Antiguidade



Da análise comparativa entre os Recursos Humanos dos SMAS e a caracterização dos respondentes é possível verificar que a maior percentagem de trabalhadores, 45,5%, está há 20 anos ou mais na organização, o correspondente a 225 trabalhadores. De acordo com o número de respondentes, 44,4% dos trabalhadores estão há mais de 20 anos nos SMAS de Almada.

3.2 Percepção dos Respondentes à luz dos Resultados

A nível da percepção dos respondentes, numa primeira fase procurar-se-á perceber até que ponto existe coerência na construção do questionário com base nas respostas dos respondentes, ou seja, a consistência interna.

De seguida e de forma sintética apresenta-se a análise univariada, ou seja, uma análise independente de cada uma das respostas que se consideraram mais relevantes com base na média e desvio padrão.

Finalmente numa perspetiva bivariada apresentam-se algumas das relações entre variáveis estudadas, nomeadamente relações de associação e correlação. Assim, efetuaram-se análises no âmbito de eventuais associações sempre que envolviam pelo menos uma variável nominal (V de Cramer's) sendo que nos restantes casos e de acordo com a literatura optou-se por analisar através de correlações de spearman (Pestana e Gageiro, 2005).

3.2.1 Consistência Interna dos 17 Fatores LTSI

Aplicou-se o questionário original Holton e Bates (2002), constituído pelas 89 variáveis, possibilitando a análise item a item.

Não obstante ao ser feito o enquadramento com base na literatura de referência, concretamente a partir dos estudos de Velada (2007), optou-se por considerar apenas as 83 variáveis sugeridas pela autora aquando da análise de resultados por grupos.

Assim, passou-se a considerar todos os itens exceto: item 1 “Antes de frequentar a formação, sabia que o programa iria afetar o meu desempenho”; item 17 “Se não utilizar o que aprendi na formação é provável que não seja aumentado”; item 25 “Tenho tempo no meu horário para mudar a maneira como faço as coisas de modo a ajustar-me àquilo que aprendi de novo”; item 27 “Gostava de ter tempo para fazer as coisas como acho que devem ser feitas”; item 62 “A quantidade de pessoas no meu local de trabalho é adequada para eu utilizar o que aprendi na formação”; item 82 “Estou confiante na minha capacidade de utilizar novos conhecimentos no emprego”.

Também de acordo com os estudos de Velada (2007), o questionário LTSI validado para a realidade portuguesa sofreu outra alteração, nomeadamente a introdução de mais um fator, a transferabilidade. Assim em concordância com os estudos da autora passamos a considerar 17 fatores em vez dos 16 preconizados por Holton (2006).

Quadro 7: Consistência Interna dos 17 Fatores do LTSI

Grupos de Fatores LTSI	Alpha de Cronbach	Consistência Interna
1.Preparação Prévia dos Formandos	0,679	Fraca
2.Motivação para transferir	0,758	Razoável
3.Resultados Pessoais Positivos	0,822	Boa
4.Resultados Pessoais Negativos	0,602	Fraca
5.Capacidade Pessoal para Transferir	0,718	Razoável
6.Suporte dos Pares	0,799	Razoável
7.Suporte dos Supervisores	0,895	Boa
8.Sanções dos Supervisores	0,904	Forte
9.Perceção da Validade do Conteúdo	0,861	Boa
10.Oportunidade para Utilizar a Formação	0,797	Razoável
11.Transferabilidade	0,811	Boa
12.Design de Transferência	0,861	Boa
13.Desempenho- Expectativa de Resultados	0,813	Boa
14.Esforço de Transferência	0,789	Razoável
15.Abertura/ Resistência à Mudança	0,767	Razoável
16.Feedback Desempenho	0,798	Razoável
17.Auto-Eficácia de Desempenho	0,774	Razoável

Conforme se pode verificar no quadro acima, todos os 17 fatores apresentam consistência interna entre 0,60 e 0,90, pelo que variam entre consistência fraca a forte, (Pestana e Gageiro, 2005). Estes resultados podem ser confrontados no anexo 7.

É de mencionar que a maioria dos fatores apresenta consistência razoável (entre 0,7 e 0,8). Apenas os fatores “Preparação Prévia dos Formandos” e “Resultados Pessoais Negativos” apresentam consistência interna entre 0,6 e 0,7. O fator com consistência mais forte, ou seja superior a 0,9 é “Sanções dos Supervisores”.

3.2.2 A Percepção dos Respondentes numa Perspetiva Univariada

Tendo em conta a perspetiva univariada, ao longo deste ponto será feita uma análise às médias dos 89 itens, dando especial atenção aos incidentes críticos.

Num momento posterior será feita uma análise às médias dos 17 fatores e por último uma análise detalhada do fator “Motivação para Transferir”.

Os resultados deste ponto podem ser confrontados no anexo 8.

Embora na verdadeira aceção da palavra e numa perspetiva purista para variáveis ordinais, calcular médias e desvio padrão não seja o mais correto, o facto é que é muito comum que isso ocorra de acordo com o que referem alguns autores (Hill e Hill, 2009).

❖ Média dos 89 Itens

O questionário em análise no âmbito dos 89 itens apresenta 5 respostas alternativas possíveis:

1. Discordo Completamente	2. Discordo	3. Não concordo nem discordo	4. Concordo	5. Concordo Completamente
---------------------------	-------------	------------------------------	-------------	---------------------------

Feita uma análise de todas as médias para os 89 itens, estes variam entre 1,85 para a média mais baixa e 4,06 para a média mais alta.

Estes itens foram estruturados em 4 grandes categorias de fatores conforme proposto por (Holton, 1996) e em 17 subgrupos/ fatores (velada, 2007).

O quadro seguinte apresenta as três médias mais altas e as três médias mais baixas:

Quadro 8: “Incidentes Críticos”

Grandes Categorias de Fatores	Fatores LTSI	Itens	Médias	Desvio Padrão
1.Característica dos Formandos	Esforço de Transferência	66 " Quanto mais me esforço por aprender melhor desempenho o meu trabalho".	4,04	0,635
	Auto-eficácia de Desempenho	82 "Estou confiante na minha capacidade de utilizar novos conhecimentos no emprego";	4,06	0,546
		83 "Nunca duvido da minha capacidade de utilizar no emprego o que aprendi".	4,03	0,649
4.Características do Posto de Trabalho	Sanções dos Supervisores	34 " A minha chefia irá opor-se ao facto de eu utilizar o que aprendi nesta formação no emprego";	0,724	1,88
		35 "A minha chefia opor-se-á a que utilize as novas técnicas que aprendi nesta formação";	0,734	1,85
		38 "A minha chefia opõe-se à utilização de técnicas aprendidas na formação"	0,746	1,85

As três médias mais altas dizem respeito aos fatores:

- “Esforço de Transferência” (item 66 " Quanto mais me esforço por aprender melhor desempenho o meu trabalho");

- “Auto-eficácia de Desempenho” (item 82 "Estou confiante na minha capacidade de utilizar novos conhecimentos no emprego" e item 83 "Nunca duvido da minha capacidade de utilizar no emprego o que aprendi");

De acordo com Holton (1996), estes fatores fazem parte da grande categoria de fatores “Características dos Formandos”.

Sendo que o “Esforço de Transferência” diz respeito às expectativas dos trabalhadores em que o esforço canalizado na transferência da formação resulte em mudanças no desempenho da função e a variável “Auto-eficácia de desempenho”, à crença geral de que um individuo é capaz de

mudar o seu desempenho quando assim o desejar, podemos considerar que na percepção dos trabalhadores há uma maior valorização naquilo que está mais relacionado estritamente com eles próprios.

As três médias mais baixas fazem parte do fator “Sanções dos Supervisores” que diz respeito ao grau em que os indivíduos percebem respostas negativas dos supervisores, quando tentam utilizar a formação no desempenho das funções. Este fator faz parte da grande categoria de fatores “Características do posto de trabalho” Holton (1996).

A concordância com as afirmações relativas às sanções implicaria uma apreciação negativa do papel da formação por parte das chefias, no entanto é de referir que as variáveis referentes às sanções dos supervisores se apresentam na negativa.

Assim, de acordo com este contexto podemos referir que a percepção que os trabalhadores têm sobre a forma como as suas chefias percebem a formação é positiva.

Enquanto na tabela anterior estivemos a analisar cada item per si, na tabela seguinte apresentamos 17 fatores que resultam da agregação de diferentes itens de uma mesma “família”.

Assim, se alguns itens eventualmente estiverem enunciados pela negativa, é necessário inverter por forma a não enviesar os resultados; ou seja, consideramos indispensável para efetuar as médias dos 17 fatores que a formulação de todos os itens seja feita no caso específico pela positiva.

Repare-se a propósito que no caso dos itens relativos às sanções dos supervisores, que como já foi referido, estavam na negativa, após a inversão o resultado é substancialmente diferente revelando-se muito positivos.

Assim, de modo a que todos os itens se apresentassem pela positiva foi necessário inverter alguns, nomeadamente, todos os que compõem o fator “Sanções dos Supervisores”, como mencionado anteriormente, ou seja, os itens 38, 34, 35, 36, 41, 42, 44, 45 e 46; do fator “Capacidade Pessoal para Transferir” os itens 11, 12, 20 e 26; do fator “Oportunidade para Utilizar a Formação” os itens 61 e 63; do fator “Desempenho- Expectativas de Resultados” o item 64; e do fator “Abertura/Resistência à Mudança” os itens 73, 74, 76 e 77.

❖ **Média dos 17 Fatores**

Quadro 9: Média e Desvio Padrão dos 17 Fatores do LTSI

Fatores LTSI	Nº Itens	Médias dos 17 Fatores	Desvio Padrão
1.Preparação Prévia dos Formandos	3	3,34	0,629
2.Motivação para Transferir	4	3,56	0,602
3.Resultados Pessoais Positivos	7	2,88	0,641
4.Resultados Pessoais Negativos	4	2,68	0,719
5.Capacidade Pessoal para Transferir	5	3,77	0,592
6.Suporte dos Pares	4	3,33	0,612
7.Suporte dos Supervisores	6	3,09	0,736
8.Sanções dos Supervisores	9	3,96	0,583
9.Percepção da Validade do Conteúdo	3	3,41	0,732
10.Oportunidade para Utilizar a Formação	5	3,68	0,562
11.Transferabilidade	5	3,74	0,526
12.Design de Transferência	3	3,70	0,598
13.Desempenho- Expectativa de Resultados	5	3,09	0,656
14.Esforço de Transferência – Expectativa de Desempenho	4	3,84	0,533
15.Abertura/ Resistência à Mudança	6	3,73	0,510
16.Feedback Desempenho	7	3,27	0,527
17.Auto-eficácia de Desempenho	3	3,92	0,517

Numa análise generalista podemos mencionar que nenhum dos 17 grupos de fatores apresentam médias abaixo de 2,68 nem acima de 3,96 ou seja, não discordam completamente nem concordam completamente, de acordo com a escala de Likert definida.

No que diz respeito às médias dos 17 fatores do LTSI, os fatores que apresentam as médias mais altas são:

- “Sanções dos Supervisores” (3,96);
- “Auto-eficácia de Desempenho” (3,92);
- “Esforço de Transferência - Expectativa de Desempenho” (3,84).

Já as médias mais baixas encontram-se nos fatores:

- “Resultados Pessoais Positivos” (2,88);
- “Resultados Pessoais Negativos” (2,68);
- “Suporte dos Supervisores” (3,10).

Aqui a análise já não é tão linear, no entanto os fatores que apresentam as médias mais baixas fazem parte da grande categoria de fatores “Características do Posto de Trabalho”.

As médias mais altas fazem parte da categoria “Características dos Formandos” e a média mais alta pertence ao fator “Sanções dos Supervisores” que pertence à categoria de fatores “Características do Posto de Trabalho”.

De mencionar alguns dos fatores que apesar de não fazerem parte dos fatores com as médias mais elevadas nem das médias mais baixas, apresentam médias dignas de registo nomeadamente:

- “Capacidade Pessoal para Transferir” com uma média de 3,77;
- “Transferabilidade” com 3,74;
- “Abertura/ Resistência à Mudança” com 3,73.

No que diz respeito ao fator “Capacidade Pessoal para Transferir” podemos mencionar que os formandos apresentam disponibilidade para implementar mudanças necessárias à transferência da formação para o posto de trabalho (3,77).

O fator “Transferabilidade” com uma média de 3,74 permite-nos concluir que na opinião dos formandos, a formação e o próprio contexto de trabalho os prepara para a transferência.

Outro fator com uma média a registar é “Abertura/ Resistência à Mudança” com 3,73. Para os formandos o grupo de trabalho tem abertura e são encorajadores a que se utilize o que foi aprendido na formação.

Sendo o objeto de estudo identificar quais os fatores que interferem na transferência da formação para o posto de trabalho, considerou-se que fazia sentido conceber uma análise mais detalhada do fator do LTSI – Motivação para Transferir.

A média deste fator é de 3,56 o que revela alguma disponibilidade para, na percepção dos formandos, que a transferência ocorra.

Numa análise mais detalhada dos itens que constituem este fator, podemos concluir que:

Quadro 10: Médias dos Itens que constituem o fator “Motivação para Transferir”

Fator LTSI	Variáveis	Média	Desvio Padrão
Motivação para Transferir	2 “A formação aumentará a produtividade pessoal”	3,90	0,724
	3 “Quando terminar a formação, mal posso esperar por voltar ao emprego e aplicar o que aprendi”	3,44	0,858
	4 “Acredito que a formação vai ajudar-me a ter um melhor desempenho no meu emprego”	3,98	0,656
	5 “Fico entusiasmado ao pensar em utilizar na minha função o que aprendi na formação”	2,91	0,894

O item 2 “A formação aumentará a produtividade pessoal” apresenta uma média de 3,90, ou seja 80,4% dos formandos consideram que a formação aumenta a produtividade; o fator 3 “Quando terminar a formação, mal posso esperar por voltar ao emprego e aplicar o que aprendi” tem uma média de 3,44 e no âmbito desta questão a maioria dos formandos mostra interesse em voltar ao trabalho e aplicar o que aprenderam mas estes valores ficam-se pelos 52,6%.

O item 4 “Acredito que a formação vai ajudar-me a ter um melhor desempenho no meu emprego” é a que apresenta a média mais alta do conjunto das quatro variáveis com 3,98, ou seja, 85,4% dos formandos acreditam ou acreditam muito que a formação os vai ajudar a ter um melhor desempenho. Pelo contrário, o item 5 “Fico entusiasmado ao pensar em utilizar na minha função o que aprendi na formação” é a que apresenta a média mais baixa dos quatro itens com 2,91. Neste item, um número substancial de formandos (48,3%), revela a este nível alguma apatia no que diz respeito ao entusiasmo em utilizar o que foi aprendido na formação, sendo que, apenas ¼ dos formandos apresenta entusiasmo.

3.2.3 Análise das Relações entre Fatores

Neste ponto apresentaremos algumas das relações entre os fatores estudados dando principal relevo a algumas associações e correlações (Anexo 9).

Ao nível das associações será feita uma análise entre a componente predominante e os 17 fatores do LTSI; ao nível das correlações esta será desenvolvida em torno das 4 grandes categorias de fatores (características dos formandos, design de formação, motivação para transferir e características do posto de trabalho) mas também dos 17 fatores do LTSI, sendo que apresentar-se-ão os valores mais relevantes e daremos especial atenção à correlação entre o fator “motivação para transferir” e os 16 restantes fatores.

❖ Associações

○ Componente Predominante *versus* 17 Fatores LTSI

Quadro 11: Associação “Componente Predominante” *versus* 17 Fatores LTSI

Fatores LTSI	Componente Predominante	Cramer´s	SIG
1.Preparação Prévia dos Formandos	Comportamental	0,194	0,885
2.Motivação para Transferir	Comportamental	0,134	0,999
3.Resultados Pessoais Positivos	Técnica	0,373	0,715
4.Resultados Pessoais Negativos	Técnica	0,303	0,726
5.Capacidade Pessoal para Transferir	Comportamental	0,310	0,676
6.Suporte dos Pares	Técnica	0,463	0,009
7.Suporte dos Supervisores	Técnica	0,319	0,867
8.Sanções dos Supervisores	Técnica	0,401	0,555
9.Perceção da Validade do Conteúdo	Técnica	0,470	0,04
10.Oportunidade para Utilizar a Formação	Técnica	0,488	0,036
11.Transferabilidade	Técnica	0,422	0,111
12.Design de Transferência	Técnica	0,321	0,281
13.Desempenho- Expectativa de Resultados	Comportamental	0,370	0,391
14.Esforço de Transferência	Técnica	0,338	0,277
15.Abertura/ Resistência à Mudança	Técnica	0,392	0,159
16.Feedback Desempenho	Comportamental	0,412	0,183
17.Auto-eficácia de Desempenho	Técnica	0,318	0,107

A análise permite verificar que existem associações, de acordo com o V de Cramer's, entre fracas a redundantes em concordância com Joseph (2010), entre a componente predominante (técnica ou comportamental) e qualquer dos 17 fatores do LTSI.

No que diz respeito à significância apenas três fatores “Suporte dos Pares”, “Perceção da Validade do Conteúdo” e “Oportunidade para Utilizar a Formação” apresentam significância estatística com 0,009, 0,04 e 0,036 respetivamente.

Para além da significância estatística, estes fatores são os que apresentam as melhores relações, com um V de Cramer's entre 0,463 e 0,488, ou seja, são os três fatores que de acordo com Joseph (2010) apresentam uma relação redundante de acordo com a escala.

Os três fatores identificados com relações redundantes com a componente predominante são nestes casos específicos com a componente predominantemente técnica.

Embora alguns autores refiram a relevância da relação entre o grupo etário e a transferência da formação para o posto de trabalho, considerando que existe uma relação negativa entre idade e aprendizagem (Gist, Rosen e Schwoerer, 1988; Martocchio e Webster, 1992 citados por Almeida, 2011), neste estudo não foi possível corroborar o referido atendendo ao facto de não termos obtido dados com significância estatística.

❖ Correlações

○ Correlação 4 Grandes Grupos de Fatores

Quadro 12: Correlação “Quatro Grandes Categorias de Fatores”

Spearman's		Design Formação	Características Formandos	Características do Posto Trabalho	Motivação para Transferir
Design Formação	Coeficiente Correlação	1,000	,644	,560	,343
	SIG	.	,000	,000	,000
Características Formandos	Coeficiente Correlação	,644	1,000	,658	,388
	SIG	,000	.	,000	,000
Características do Posto Trabalho	Coeficiente Correlação	,560	,658	1,000	,435
	SIG	,000	,000	.	,000
Motivação para Transferir	Coeficiente Correlação	,343	,388	,435	1,000
	SIG	,000	,000	,000	.

Numa análise generalista, todos os 4 grupos de fatores apresentam significância estatística e a intensidade das correlações varia entre moderadamente baixa e moderada de acordo com Dusick (2012).

Numa análise mais detalhada de cada uma das grandes categorias, existem um conjunto de relações a salientar nomeadamente:

Com a categoria “Design da Formação” existe uma correlação moderada com o grupo “Características dos Formandos” (0,644), ou seja, a percepção dos formandos relativa à importância do design da formação é valorada de forma algo análoga à “Característica dos Formandos”.

Relativamente à categoria “Características do Posto de Trabalho” e “Motivação para Transferir” apresentam uma correlação moderada e moderadamente baixa, com 0,560 e 0,343 respetivamente.

A categoria “Características dos Formandos” tem uma moderada correlação com “Design da Formação” (0,644) e “Características do Posto de Trabalho” (0,658); Já esta categoria apresenta uma correlação moderadamente baixa com a categoria “Motivação para Transferir” (0,388).

A categoria “Características do Posto de Trabalho” apresenta uma correlação moderada com a categoria “Características dos Formandos” (0,658) indiciando uma relação entre as características individuais e as características do posto de trabalho para que a transferência ocorra.

Considerou-se a “Motivação para Transferir” o fator mais importante tendo em conta o objeto em estudo. Assim, deu-se especial relevância das suas eventuais correlações com todos os restantes 16 fatores do LTSL.

○ **Correlação 17 Fatores LTSL**

Ao nível das correlações dos 17 fatores, no quadro abaixo mencionado apenas se encontram as correlações mais significativas entre fatores que variam entre moderadas e moderadamente baixas, sendo que daremos especial relevo às que se consideraram mais importantes tendo em conta o estudo que se pretende efetuar.

Quadro 13: Correlação “17 Fatores LSI”

Preparação Prévia dos Formandos	Spearman (intensidade da correlação)	SIG
9.Perceção da Validade do Conteúdo	0,402	0,000
11.Transferabilidade	0,383	0,000
12.Design de Transferência	0,397	0,000
Resultados Pessoais Positivos	Spearman	SIG
2. Motivação para Transferir	0,317	0,001
7.Suporte dos Supervisores	0,325	0,000
12.Design de Transferência	0,337	0,000
13.Desempenho- Expectativa de Resultados	0,502	0,000
16.Feedback Desempenho	0,318	0,001
Capacidade Pessoal para Transferir	Spearman	SIG
8.Sanções dos Supervisores	0,555	0,000
9.Perceção da Validade do Conteúdo	0,366	0,000
10.Oportunidade para Utilizar a Formação	0,572	0,000
11.Transferabilidade	0,463	0,000
12.Design de Transferência	0,356	0,000

Suporte dos Pares	Spearman	SIG
7.Suporte dos Supervisores	0,380	0,000
13.Desempenho- Expectativa de Resultados	0,338	0,000
14.Esforço de Transferência– Exp. Desempenho	0,382	0,000
15.Abertura/ Resistência à Mudança	0,352	0,000
16.Feedback Desempenho	0,359	0,000
Suporte dos Supervisores	Spearman	SIG
8.Sanções dos Supervisores	0,315	0,001
12.Design de Transferência	0,300	0,001
13.Desempenho- Expectativa de Resultados	0,449	0,000
16.Feedback Desempenho	0,452	0,000
Sanções dos Supervisores	Spearman	SIG
9.Percepção da Validade do Conteúdo	0,314	0,001
10.Oportunidade para Utilizar a Formação	0,499	0,000
11.Transferabilidade	0,436	0,000
12.Design de Transferência	0,327	0,000
14.Esforço de Transferência– Exp. Desempenho	0,335	0,000
Percepção da Validade do Conteúdo	Spearman	SIG
10.Oportunidade para Utilizar a Formação	0,507	0,000
11.Transferabilidade	0,493	0,000
14.Esforço de Transferência– Exp. Desempenho	0,329	0,000
15.Abertura/ Resistência à Mudança	0,310	0,001
Oportunidade para Utilizar a Formação	Spearman	SIG
2. Motivação para Transferir	0,342	0,000
11.Transferabilidade	0,653	0,000
12.Design de Transferência	0,521	0,000
14.Esforço de Transferência– Exp. Desempenho	0,418	0,000
15.Abertura/ Resistência à Mudança	0,334	0,000
17.Auto-eficácia de Desempenho	0,404	0,000
Transferabilidade	Spearman	SIG
12.Design de Transferência	0,656	0,000
13.Desempenho- Expectativa de Resultados	0,300	0,001
14.Esforço de Transferência– Exp. Desempenho	0,514	0,000
15.Abertura/ Resistência à Mudança	0,350	0,000

Design da Transferência	Spearman	SIG
2. Motivação para Transferir	0,373	0,000
9.Perceção da Validade do Conteúdo	0,510	0,000
13.Desempenho- Expectativa de Resultados	0,377	0,000
14.Esforço de Transferência	0,501	0,000
17.Auto-eficácia de Desempenho	0,352	0,000
Desempenho – Expectativa de Resultados	Spearman	SIG
12.Design de Transferência	0,317	0,000
14.Esforço de Transferência– Exp. Desempenho	0,410	0,000
16.Feedback Desempenho	0,654	0,000
Esforço de Transferência- Exp. Desempenho	Spearman	SIG
11.Transferabilidade	0,514	0,000
13.Desempenho- Expectativa de Resultados	0,410	0,000
16.Feedback Desempenho	0,355	0,000
17.Auto-eficácia de Desempenho	0,322	0,000
Abertura/ Resistência à Mudança	Spearman	SIG
8.Sanções dos Supervisores	0,494	0,000
11.Transferabilidade	0,350	0,000
14.Esforço de Transferência	0,313	0,001
16.Feedback Desempenho	0,331	0,000
Feedback Desempenho	Spearman	SIG
2. Motivação para Transferir	0,306	0,001
14.Esforço de Transferência	0,355	0,000
15.Abertura/ Resistência à Mudança	0,331	0,000
Auto-eficácia de Desempenho	Spearman	SIG
2. Motivação para Transferir	0,424	0,000
11.Transferabilidade	0,404	0,000
12.Design de Transferência	0,352	0,000
14.Esforço de Transferência	0,322	0,000

Correlação “Preparação Prévia dos Formandos” versus “Perceção da Validade do Conteúdo”

Entre o fator “Preparação Prévia dos Formandos” e o fator “Perceção da Validade do Conteúdo” tem-se uma correlação moderadamente baixa de 0,402 com significância estatística (0,000).

Correlação “Suporte dos Pares” versus “Esforço de Transferência – Expectativa de Desempenho”

Os fatores “Suporte dos Pares” e “Esforço de Transferência – Expectativa de Desempenho” apresentam uma correlação moderadamente baixa de 0,382 e significância estatística (0,000).

Correlação “Suporte dos Supervisores” e o fator “Desempenho – Expectativas de Resultados”

No que diz respeito à correlação entre o fator “Suporte dos Supervisores” e o fator “Desempenho – Expectativas de Resultados”, podemos mencionar que apresentam significância estatística (0,000) e uma correlação entre fatores moderadamente baixa de 0,449.

Correlação “Sanções dos Supervisores” versus “Oportunidade para Utilizar a Formação”

Também os fatores “Sanções dos Supervisores” e “Oportunidade para Utilizar a Formação” apresentam significância estatística (0,000) e correlação moderadamente baixa (0,499).

Correlação “Abertura/ Resistência À Mudança” versus “Sanções dos Supervisores”

Neste caso a correlação entre os fatores “Sanções dos Supervisores” e “Abertura/ Resistência À Mudança” é moderadamente baixa de 0,494 e apresentam significância estatística (0,000).

Correlação “Autoeficácia de Desempenho” versus “Motivação para Transferir”

A correlação entre os fatores é moderadamente baixa de 0,424 e estatisticamente significativa (0,000).

Correlação “Capacidade Pessoal para Transferir” versus “Sanções dos Supervisores”

Também neste caso se constata a existência de uma correlação moderada (0,555) e com significância (0,000).

Correlação “Oportunidade para Utilizar a Formação” versus “Transferabilidade”

Com uma correlação moderada de 0,653 e significância estatística (0,000) apresentam-se os fatores “Oportunidade para Utilizar a Formação” e “Transferabilidade”.

Correlação “Transferabilidade” versus “Design de Transferência”

Também com uma correlação moderada (0,656) temos os fatores “Transferabilidade” e “Design de Transferência”, apresentando significância estatística (0,000).

Correlação “ Desempenho - Expectativas de Resultados versus” “Feedback de Desempenho”

Com significância estatística (0,000) e uma moderada correlação (0,654) apresentam-se os fatores “Feedback de Desempenho” e “ Desempenho - Expectativas de Resultados”.

Correlação “Capacidade Pessoal para Transferir” versus “Oportunidade para Utilizar a Formação”

Os fatores “Capacidade Pessoal para Transferir” e “Oportunidade para Utilizar a Formação” revelam uma correlação moderada (0,572) tendo significância estatística (0,000).

Correlação “Resultados Pessoais Positivos” versus “ Desempenho- Exp. de Resultados”

Estes dois fatores apresentam uma correlação moderada de 0,502 e significância estatística (0,000).

Correlação “Oportunidade para Utilizar a Formação” versus “Design de Transferência”

A correlação entre estes dois fatores apresenta-se moderada (0,521) e significativa estatisticamente (0,000).

Correlação “Transferabilidade” versus “Esforço de Transferência- expectativa Desempenho”

Estes dois fatores revelam uma correlação moderada (0,541) e significância estatística (0,000).

Correlação “Design Transferência” versus “Percepção da Validade do Conteúdo”

Neste caso a correlação entre os fatores é moderada (0,510) e apresenta-se com significância estatística (0,000).

Correlação “Design Transferência” versus “Esforço de Transferência”

A relação entre os dois fatores é moderada (0,501) com significância estatística (0,000).

Correlação “Esforço de Transferência – Exp. Desempenho” versus “Transferabilidade”

Outros dois fatores com significância estatística (0,000) e uma correlação moderada (0,514) são “Correlação “Esforço de Transferência – Expectativa Desempenho” versus “Transferabilidade”.

Em suma verifica-se um número substancial de correlações significativas estatisticamente; apesar desta constatação o facto é que predominam as correlações de intensidade moderadamente baixa. Ou seja, a correlação está longe de ser perfeita.

○ **Motivação para Transferir *versus* 16 Fatores LTSl**

Quadro 14: Correlação “Motivação para Transferir” *versus* 16 Fatores LTSl

Fatores LTSl	Spearman	SIG
1.Preparação Prévia dos Formandos	0,198	0,035
3.Resultados Pessoais Positivos	0,317	0,001
4.Resultados Pessoais Negativos	0,017	0,855
5.Capacidade Pessoal para Transferir	0,259	0,005
6.Suporte dos Pares	0,296	0,001
7.Suporte dos Supervisores	0,263	0,005
8.Sanções dos Supervisores	0,236	0,012
9.Percepção da Validade do Conteúdo	0,250	0,007
10.Oportunidade para Utilizar a Formação	0,342	0,000
11.Transferabilidade	0,367	0,000
12.Design de Transferência	0,373	0,000
13.Desempenho- Expectativa de Resultados	0,278	0,003
14.Esforço de Transferência	0,256	0,006
15.Abertura/ Resistência à Mudança	0,216	0,021
16.Feedback Desempenho	0,306	0,001
17.Auto-eficácia de Desempenho	0,424	0,000

Analisando as correlações entre a “Motivação para Transferir” e os restantes 16 fatores do LTSl, verifica-se significância estatística em todos os fatores, excepto no fator “Resultados Pessoais Negativos”. Não obstante, a intensidade das correlações é fraca em parte dos fatores. Assim, verificam-se correlações moderadamente baixas (0,3 a 0,49), (Dusick, 2012), nos fatores: “Resultados Pessoais Positivos”, “Oportunidade para Utilizar a Formação”, “Transferabilidade”, “Design de Transferência”, “Feedback de Desempenho” e “Autoeficácia de Desempenho”.

De realçar que todos os fatores que apresentam uma correlação moderadamente baixa com o fator “Motivação para Transferir” pertencem à grande categorias de fatores “Características do Posto de trabalho” exceto o fator “Design de Transferência” que pertence à grande categoria de fatores “Design da Formação”.

Isto permite concluir que para os formandos, estes fatores são os que consideram de maior importância para que a transferência possa ocorrer.

Correlação “Motivação para Transferir” versus “Auto-eficácia de Desempenho”

O fator “Motivação para Transferir” e o fator “Auto-eficácia de Desempenho” apresentam uma correlação moderadamente baixa (0,424) e com significância estatística.

Correlação “Motivação para Transferir” versus “Resultados Pessoais Positivos”

O fator “Motivação para Transferir” e o fator “Resultados Pessoais Positivos” apresentam uma correlação de 0,317 que é portanto, moderadamente baixa, apresentando significância estatística (0,001).

Correlação “Motivação para Transferir” versus “Suporte dos Pares”

Estes fatores apresentam significância estatística de 0,001 e uma correlação fraca de 0,296.

Correlação “Motivação para Transferir” versus “Percepção da Validade do Conteúdo”

A relação entre os fatores é fraca (0,250), no entanto apresenta significância estatística (0,007).

Correlação “Motivação para Transferir” versus “Sanções dos Supervisores”

Estes fatores apesar de estatisticamente significantes (0,012), apresentam uma correlação fraca de 0,236.

Correlação “Motivação para Transferir” versus “Preparação Prévia dos Formandos”

Este fator apresenta a correlação mais baixa (0,189) com “Motivação para Transferir” de acordo com conjunto de todos os fatores apresentados no quadro 14. Também estes fatores apresentam significância estatística (0,035).

3.3 Percepção dos Entrevistados à luz dos Resultados

As entrevistas aplicadas às chefias, de acordo com o mencionado anteriormente, tiveram como principal objetivo recolher informação que eventualmente complemente a obtida através do método principal, os questionários, pelo que alguns autores as consideram de entrevistas “de estudo” (Ghiglione e Matalon, 1993).

De salientar que o guião de entrevista encontra-se estruturado em três partes, sendo que a primeira parte diz respeito aos dados sociodemográficos dos entrevistados, a segunda parte constituída por sete questões, específicas sobre formação profissional e a terceira parte constituída por três questões sobre transferência da formação para o posto de trabalho (Anexo 1).

Uma vez que foram efetuadas apenas quatro entrevistas, não se considerou muito relevante estar a fazer a caracterização sociodemográfica dos quatro entrevistados.

No que concerne à segunda parte do guião, a primeira questão, do conjunto das chefias entrevistadas, todos têm uma opinião muito positiva do papel da formação profissional.

Relativamente à segunda questão, que se direcionava para o diagnóstico de necessidades de formação e como se processa, a resposta das chefias foi unânime em considerar que este é feito através de um questionário aplicado aos trabalhadores e às chefias.

Já a opinião que possuem relativamente ao plano de formação dos SMAS não é favorável, variando entre negativa e muito negativa; no entanto a opinião que têm sobre as ações de formação desenvolvidas nos SMAS foi inconcludente uma vez que consideram que depende das ações, ou seja, atentam que existem ações importantes mas também consideram que existem outras que não conseguem perceber qual o interesse quer para os trabalhadores, quer para a organização.

A questão seguinte direcionava-se para o papel da formação profissional para o desempenho das funções dos trabalhadores e aqui as respostas não foram lineares. Embora seja indiscutível para todos a grande relevância da formação no geral, numa perspetiva direcionada mais para formações específicas, naturalmente consideram que a relevância varia com a pertinência das intervenções formativas para os destinatários.

Também no que concerne às expectativas que as diferentes ações suscitam nos formandos, de acordo com os inquiridos isso não é uniforme, variando com os próprios formandos e com as especificidades das ações.

A terceira parte dizia respeito à transferência da formação para as atividades profissionais dos formandos. De acordo com os entrevistados, destaca-se o seguinte:

A primeira questão desta parte dizia respeito à aplicação dos conhecimentos aprendidos no desenvolvimento das suas funções. Ora de acordo com os inquiridos essa transferabilidade é indissociável quer do próprio formando quer dos conteúdos e objetivos das diversas ações, quer das características do posto de trabalho e sua relação com as referidas ações.

Em termos de validação se os conhecimentos adquiridos na formação foram aplicados no desempenho das funções, todas as chefias mencionaram que essa validação não existe; no

entanto consideram que é mais fácil validar a aplicação dos conhecimentos no caso de ações em que prevalece o domínio operativo.

CAPÍTULO 4 – Discussão de Resultados

A questão central deste estudo consistiu em identificar os fatores que contribuem para a transferência das aprendizagens adquiridas nas ações de formação, para o contexto real de trabalho.

Para operacionalizar a investigação decidiu-se efetuar um estudo de caso aplicado aos Serviços Municipalizados de Água e Saneamento de Almada, especificamente a ações de formação realizadas nos SMAS entre 2010 e 2012.

Assim optou-se por efetuar o estudo a duas ações de formação com recurso ao questionário LTSL, *Lerning Transfer System Inventory*.

De forma a complementar as informações obtida por via dos questionários, foram aplicadas entrevistas a chefias da organização, sendo que este método não se apresentou como principal, ao contrário do LTSL.

A amostra era constituída por 139 formandos, no entanto o número de respondentes ao questionário foi de 117 (26 para a formação de Relacionamento Interpessoal e 91 para a formação de Gestão Documental – IportalDoc, o que corresponde a 22,2% e 77,8% respetivamente).

No que diz respeito à distribuição da amostra por sexo, 63 sujeitos são do sexo feminino, sendo 54 do sexo masculino o que corresponde a 53,8% e 46,2% respetivamente.

A idade média dos sujeitos da amostra é de 43,9 anos.

Relativamente à distribuição da amostra por habilitações, a maior percentagem, 64,9% dos trabalhadores tem até ao 12º ano de escolaridade, no total de 76 sujeitos.

A distribuição dos sujeitos por cargo ou função permite concluir que mais de metade dos inquiridos, ou seja, 62,4% são assistentes técnicos e assistentes operacionais.

Em termos de distribuição da amostra por grupo de antiguidade, a maior percentagem dos trabalhadores, 44,4% o correspondente a 52 trabalhadores, estão nos SMAS de Almada há mais de 20 anos.

Proceder-se-á de seguida à discussão dos resultados obtidos por via da aplicação do questionário LTSL aos formandos das ações supra mencionadas e das entrevistas às quatro chefias.

Antes de se iniciar a discussão dos resultados, é de mencionar que relativamente ao questionário LTSL, e conforme já referido no ponto 5.2.2, houve um conjunto de questões cuja formulação era feita na negativa. Por essa razão para se poder analisar globalmente cada um dos subgrupos de questões, foi necessário recodificar os itens invertendo os seus valores.

Os itens em que se procedeu à inversão de modo a que todos se apresentassem pela positiva foram, todos os que compõem o fator “Sanções dos Supervisores”, nomeadamente, os itens 34, 35, 36, 38, 41, 42, 44, 45 e 46; do fator “Capacidade Pessoal para Transferir”, os itens 11, 12, 20 e 26; do fator “Oportunidade para Utilizar a Formação” os itens 61 e 63; do fator “Desempenho - Expectativas de Resultados” o item 64; e do fator “Abertura/Resistência à Mudança” os itens 73,74,76 e 77.

Relativamente ao indicador “Sanções dos supervisores” todas os itens que compõem este indicador encontram-se na negativa pelo que não era imperativo a sua recodificação, no sentido de os inverter. No entanto, preferiu-se no caso analisar todas as variáveis na perspetiva positiva. Esta situação não enviesava de forma alguma a análise, havendo de igual modo consonância com o trabalho realizado por Velada (2007).

Para além deste indicador, também se considerou necessário recodificar o item 26 “Alguém terá de alterar as minhas prioridades antes de conseguir aplicar o que aprendi na formação”, invertendo os resultados. Neste caso a nossa opção divergiu da Velada (2007). Associamos esta descoincidência a algum grau de subjetividade que possa existir.

O questionário em análise é constituído por uma escala de *likert* em que existem 5 respostas alternativas possíveis: 1 - “Discordo Completamente”; 2 - “Discordo”; 3 - “Não Concordo nem Discordo”; 4 - “Concordo” e 5 - “Concordo Completamente”.

Através da discussão de resultados pretende-se responder ao objetivo geral, aos respetivos objetivos específicos e ainda articular a informação obtida com os referenciais teóricos e empíricos.

Sendo o objetivo geral “identificar os fatores que contribuem para a transferência da formação para o posto de trabalho”, no caso concreto dos SMAS de Almada é possível referir que: de uma forma muito generalista, tendo por base a média dos 17 fatores que constituem o questionário LTSI, os fatores considerados mais importantes pelos trabalhadores para que a transferência da formação ocorra são:

- “Sanções dos Supervisores” com 3,96;
- “Auto-eficácia de Desempenho” com 3,92;
- “Esforço de Transferência- Expectativa de Desempenho” com 3,84;
- “Capacidade Pessoal para Transferir” com 3,77;
- “Transferabilidade” com 3,74;
- “Abertura / Resistência à Mudança” com 3,73.

Assim, podemos considerar, tendo em conta as quatro médias mais altas dos 17 fatores, que os trabalhadores valorizam aquilo que está relacionado mais diretamente com eles próprios e que maior influência têm na transferência da formação para o posto de trabalho, uma vez que pertencem à grande categoria de fatores “Características dos Formandos”. De realçar que destas quatro médias mais altas apenas “Sanções dos Supervisores” pertence ao outra grande categoria de fatores “Características do Posto de Trabalho”.

De acordo com Holton (2006), o “Esforço de Transferência- Expectativas de Desempenho” diz respeito ao esforço canalizado na transferência da formação e que resulte em mudanças no desempenho da função, nomeadamente melhoria do desempenho e influência na produtividade e eficácia; o fator “Auto-eficácia de Desempenho” corresponde a outra característica dos formandos, correspondendo ao grau de confiança que o individuo apresenta para aplicar, no desempenho das suas funções, as aprendizagens efetuadas na ação de formação, ultrapassando obstáculos que possam surgir.

O facto do fator "Auto-eficácia de Desempenho" apresentar das médias mais altas com 3,96, permite concluir que se apresenta como um dos fatores que mais influência apresenta na transferência da formação para o posto de trabalho. Esta média vem comprovar o mencionado por alguns autores nomeadamente Colquitt, LePine e Noe (2000); Ford et al. (1998); Holladay e Quinones (2003) citados por Almeida (2011), em que a auto-eficácia de desempenho é uma das características individuais mais referenciadas como estando fortemente relacionada com a transferência da formação, indicando que os formandos com níveis mais elevados de auto-eficácia apresentam uma maior predisposição para transferir o que aprenderam na formação para o local de trabalho.

Outra das médias mais elevadas (3,92) diz respeito ao "Esforço de Transferência - Expectativa de Resultados". Para os trabalhadores este apresenta-se também como um dos fatores que mais influência exerce para que a transferência ocorra.

De acordo com Holton (1996, 2005), o esforço empreendido na transferência da formação para o posto de trabalho será tanto maior quanto mais os formandos acreditarem que o esforço direccionado na utilização da formação terá como reflexos uma melhoria do seu desempenho e resultados positivos.

Do conjunto das médias dos 17 fatores, o fator que apresenta a média mais alta (3,96) é "Sanções do Supervisor", que se define como o grau em que os indivíduos percecionam respostas negativas dos supervisores, quando utilizam a formação no local de trabalho. No entanto, tendo em conta que todos os itens se encontravam na negativa a análise não podia ser feita de forma taxativa uma vez que se estaria a afirmar que as chefias não percecionam a formação de forma positiva. Aquilo que se pode considerar é que os trabalhadores não sentem dificuldade na transferência da formação para o posto de trabalho pelo menos no que diz respeito a sanções por parte da chefia aquando da sua transferência. Esta conclusão é corroborada por Bates et al. (2000) e Fleishman (1955), citados por Almeida (2011), que considera que quanto maior for a oposição demonstrada pela chefia à aplicação da formação, menor será a probabilidade dos formandos utilizarem essa formação no trabalho e vice-versa. Esta situação não é tão percecionada através das entrevistas efetuadas às chefias uma vez que relativamente à opinião sobre as ações de formação estas são inconcludentes referindo que depende das ações de formação, ou seja, pode-se considerar que algumas vezes sancionam e outras não.

Tendo em conta as quatro grandes categorias de fatores consideradas por Holton (1996), e as médias dos 17 fatores do LTSI (quadro 9) podemos concluir que os fatores que mais influência exercem para que a transferência da formação ocorra são:

- Da categoria de fatores "Características dos Formandos": "Auto-eficácia de Desempenho", "Esforço de Transferência – Expectativa de Resultados" e "Capacidade Pessoal para Transferir";
- Da categoria de fatores "Características do Posto de Trabalho": "Sanções dos Supervisores", "Transferabilidade", e "Abertura/ Resistência à Mudança";

- Da categoria “Design da Formação” os fatores são: “Design de Transferência” e “Percepção da Validade do Conteúdo”.

Tendo em conta o estudo em questão, um fator que fez sentido dar alguma atenção foi “Motivação para Transferir” que apesar de não apresentar das médias mais altas, considerou-se que era relevante fazer a sua análise.

De acordo com Noe (1986), a motivação para transferir expressa a vontade dos formandos aplicarem aquilo que aprenderam, no desenvolvimento das suas funções. Assim, tendo em conta a média deste fator (3,56), pode concluir-se que os trabalhadores apresentam alguma disponibilidade para que a transferência ocorra, apresentando segundo o modelo de Holton (1996, 2005), uma influência direta na transferência da formação, na medida em que é o grau de motivação que vai determinar a aplicação, ou não, da formação no posto de trabalho.

De referir que nos extremos opostos, ou seja, os fatores percecionados como menos importantes para que a transferência ocorra são:

- “Resultados Pessoais Negativos”;
- “Resultados Pessoais Positivos”

De acordo com Holton (1996, 2005), estes fatores podem ser definidos como a percepção que a aplicação da formação no local de trabalho permite a obtenção de resultados positivos para si, como reconhecimento, aumento salarial, promoções, recompensas no caso dos resultados pessoais positivos; e no caso dos resultados pessoais negativos, são a percepção que a não aplicação da formação conduz a resultados negativos para si, como sanções, penalizações, castigos.

Fazendo parte dos objetivos específicos identificar a existência de relações entre fatores, serão de seguida apresentadas algumas correlações e associações por se considerarem pertinentes e apresentarem significância estatística.

A validade de conteúdo é definida como o grau em que os formandos consideram que o conteúdo da formação reflete adequadamente as exigências da sua função e que os métodos e materiais utilizados na formação são semelhantes aos utilizados no seu local de trabalho.

Entre o fator “Preparação Prévia dos Formandos” e o fator “Percepção da Validade do Conteúdo” verifica-se uma correlação moderadamente baixa de 0,402 com significância estatística (0,000); ou seja, existe uma relação entre o grau em que os indivíduos estão preparados para participar na formação e aquilo que percecionam sobre a validade do conteúdo da formação em termos de requisitos da função.

Os fatores “Suporte dos Pares” e “Esforço de Transferência – Expetativa de Desempenho” apresentam uma correlação moderadamente baixa de 0,382 e significância estatística (0,000). Da correlação destes fatores podemos concluir que existe relação entre o grau em que os pares reforçam e suportam a utilização da formação no local de trabalho e a expetativa que os formandos têm que o esforço canalizado na transferência da formação resulte em mudanças no seu desempenho; ou seja, quanto maior for o suporte dos pares maior a expetativa que o esforço

direcionado na transferência da formação para o posto de trabalho resulte em mudanças no desempenho das funções.

No que diz respeito à correlação entre o fator “Suporte dos Supervisores” e o fator “Desempenho – Expectativa de Resultados”, podemos mencionar que apresentam significância estatística (0,000) e uma correlação entre fatores moderadamente baixa de 0,449. Podemos concluir desta correlação que o grau em que os supervisores suportam e reforçam a utilização da formação no local de trabalho está relacionado com a expectativa de que as mudanças no desempenho da função tenham como consequências a obtenção de resultados valorizados por eles em contexto de trabalho.

Outra correlação de relevo diz respeito aos fatores “Sanções dos Supervisores” e “Abertura/ Resistência à Mudança” que apresentam uma correlação moderadamente baixa de 0,494 e significância estatística (0,000). Assim, podemos considerar que quanto mais perceberem que são sancionados pelos supervisores quando tentam aplicar no posto de trabalho o que aprenderam na formação, mais resistência à mudança apresentam tendo em conta que se sentem desencorajados a utilizar o que aprenderam.

Os “Resultados Pessoais Positivos” e “Desempenho- Expectativa de Resultados” apresentam uma relação moderada de 0,502 e significância estatística (0,000). Desta relação podemos concluir que os resultados afetam a transferência na medida em que se souberem que a aplicação da formação na organização lhes trará resultados positivos maior será a probabilidade de transferirem a formação. Esta conclusão é validada por Wexley e Latham (2002 citados por Velada 2007; Holton, 1996, 2005).

Também os fatores “Oportunidade para Utilizar a Formação” e “Capacidade Pessoal para Transferir” revelam significância estatística (0,000) e uma correlação moderada de 0,572. Tendo em conta a correlação, podemos considerar que o grau em que os indivíduos apresentam tempo e capacidade mental no seu dia-a-dia laboral para implementar mudanças necessárias à transferência da formação para o local de trabalho, está relacionado também com o grau em que são fornecidos aos formandos no local de trabalho os recursos e as tarefas necessárias para a utilização da formação.

O fator “Oportunidade para utilizar a Formação” também apresenta uma correlação moderada de 0,555 com o fator “Sanções dos Supervisores”. Assim é possível referir que o grau em que os indivíduos têm tempo, energia e o espaço mental no seu trabalho diário para implementar mudanças necessárias à transferência da formação para o local de trabalho está relacionado com aquilo que percebem como respostas negativas dos supervisores quando pretendem utilizar a formação no local de trabalho.

Com uma correlação moderada de 0,653 e significância estatística (0,000) apresentam-se os fatores “Oportunidade para Utilizar a Formação” e “Transferabilidade”. Tendo em conta que se está perante uma correlação moderada podemos concluir que quanto mais os formandos perceberem que a formação e o contexto de trabalho os prepara para que a transferência da

formação possa ocorrer, mais será o tempo, energia e esforço mental para implementar as novas aprendizagens.

Também com uma correlação moderada (0,656) temos os fatores “Transferabilidade” e “Design de Transferência”. Da análise destes fatores podemos considerar que se os formandos percebem que a formação e o seu contexto de trabalho os prepara para a transferência, então é porque o que aprenderam na formação coincide com os requisitos da função.

Com significância estatística de 0,000 e uma correlação moderada de 0,654 apresentam-se os fatores “Feedback de Desempenho” e “Desempenho - Expectativas de Resultados”; isto é, um feedback de desempenho positivo aumenta a expectativa que as mudanças efetuadas no desempenho da função tenham como consequência a obtenção de resultados valorizados por si.

Tendo em conta que de acordo com Holton (1996, 2005) o fator “Motivação para Transferir” apresenta uma influência direta na transferência da formação, na medida em que é o grau de motivação que vai determinar a aplicação, ou não, da formação no posto de trabalho, considerou-se pertinente efetuar uma análise mais detalhada deste fator com os restantes 16 fatores do LTSl validado por Velada (2007).

No que reporta à relação entre os fatores “Sanções dos Supervisores” e “Motivação para Transferir” importa referir que de acordo com a média que o fator “Sanções do Supervisor” apresentou (3,96), considerou-se de interesse analisar a relação existente entre estes fatores. Na realidade existe uma correlação fraca (0,236) apesar de ser estatisticamente significativa (0,012). O facto da relação entre os fatores não ser forte, inviabiliza que se corrobore o que é defendido por Bates et al. (2000) e Fleishman (1955) citados por Almeida (2011), que consideram que quanto maior for a oposição demonstrada pela chefia, na aplicação da formação no desempenho das funções, menor será a probabilidade dos formandos utilizarem essa formação no trabalho. Por outro lado, o resultado obtido é consonante com os de outros estudos que fornecem evidência contrária (Gielen e Vanderklink, 1995; Hastings, 1994; Miguel e Caetano, 2007; Russell, Terborg e Powers, 1985 citado por Velada, 2007).

Outra correlação que mereceu algum destaque diz respeito aos fatores “Preparação Prévia dos Formandos” e “Motivação para Transferir”. De acordo com um estudo desenvolvido por Baldwin e Magjuka (1991 citado por Velada, 2007), constatou-se que os formandos que receberam informação sobre a formação antes da sua frequência, mostraram mais vontade para transferir e aplicar no seu contexto de trabalho o que aprenderam na formação. Uma vez que estes dois fatores apresentam uma correlação fraca de 0,198, apesar de estatisticamente significativa, pode-se considerar que este estudo não foi validado para esta realidade.

Já a correlação entre os fatores “Motivação para Transferir” e “Perceção da Validade do Conteúdo” é mencionada teoricamente por alguns autores, como relevante (Baldwin e Ford, 1998; Garavaglia, 1993 citado por Velada 2007). No entanto de acordo com Velada (2007) são poucos os autores que empiricamente mostram a relação entre as duas variáveis. Também neste estudo a relação que existe entre estes dois fatores é fraca (0,250). Assim pode afirmar-se que o facto dos

formandos considerarem que o conteúdo da formação não reflete exatamente os requisitos da função, não é concludente que não tentem utilizar a formação no local de trabalho.

Outra das relações verificadas diz respeito aos fatores “Auto-eficácia de Desempenho” e “Motivação para Transferir” que apresentam com 0,424 uma correlação moderadamente baixa e significância estatística. Assim, não podemos afirmar que não existe relação entre elas, opinião partilhada por vários autores (Colquitt, LePine e Noe, 2000, Ford et al., 1998, Holladay e Quinones, 2003, citados por Almeida 2011; Cheng e Ho, 2001, Seyler et al., 1998, Ford et al., 1992, citados por Velada, 2007), que consideram que a auto-eficácia tem vindo a ser associada à motivação para transferir. Pelo exposto pode-se considerar que formandos mais confiantes nas suas capacidades para desempenhar com sucesso a sua função, apresentam-se mais motivados para transferir para o posto de trabalho, o que aprenderam nas ações de formação.

O fator “Motivação para Transferir” e o fator “Resultados Pessoais Positivos” apresentam uma correlação de 0,317 que é portanto, moderadamente baixa, apresentando significância estatística (0,001). Pode-se então afirmar que quer a intensidade, quer a persistência de esforço na utilização da formação no posto de trabalho, estão relacionadas com o grau em que aplicação da formação no local de trabalho tem como consequência a obtenção de resultados que se apresentam como positivos para o trabalhador.

Com os fatores “Motivação para Transferir” e “Suporte dos Pares” verifica-se uma correlação fraca de 0,296 apesar de ser estatisticamente significativa. Podemos concluir que não é linear que quando os pares não reforçam e suportam a utilização da formação no local de trabalho, a persistência em utilizar a formação no desempenho das funções seja diminuída. Esta conclusão é validada por investigações que sugerem que só em determinados contextos é que o suporte dos pares exerce uma influência idêntica ou mais preponderante na transferência da formação (Velada, 2007).

Da análise do quadro 7, que identifica as associações existentes entre a “Componente Predominante” e os 17 fatores do LTSI, podemos concluir que os fatores que apresentam relações muito boas são “Suporte dos Pares”, “Perceção da Validade do Conteúdo” e “Oportunidade para Utilizar a Formação”. De realçar que qualquer um destes três fatores apresenta relações de destaque em que a componente predominante é a Técnica podendo concluir-se que será mais fácil validar a transferência destes conhecimentos para o posto de trabalho. Relativamente aos entrevistados também para eles é mais fácil validar a aplicação deste tipo de conhecimentos.

Tendo em conta as quatro entrevistas realizadas a chefias da organização, foi possível tirar as seguintes conclusões:

No que diz respeito à transferência das aprendizagens adquiridas na formação, para o posto de trabalho, as chefias entrevistadas são da opinião que essa aplicação nem sempre ocorre por várias razões, nomeadamente pela opinião que têm sobre as ações que frequentam e opinião sobre os formadores. Estas afirmações são corroboradas por Holton (2000) que considera que o modo como as ações de formação se encontram estruturadas poderá constituir um factor inibidor da transferência das aprendizagens, bem como a insatisfação dos formandos para com o

formador e o respetivo conteúdo da formação Noe (1986). Estas opiniões vão de encontro também ao mencionado por Baldwin e Ford (1998) que consideram que grande parte das vezes os formandos não aplicam nenhuma das aprendizagens efetivadas.

Relativamente à avaliação da transferência, nenhuma das chefias entrevistadas mencionou que essa validação é feita, corroborando o mencionado por Caetano (2007) que atenta que a avaliação da transferência das aprendizagens é muitas vezes negligenciada pelas organizações. Esta conclusão é também apoiada pelo estudo desenvolvido por Almeida et al. (2008).

Também através da análise das entrevistas efetuadas é possível concluir que existe um conjunto de fatores que podem influenciar a transferência, ou não, dos conhecimentos adquiridos na formação para o posto de trabalho. Estes fatores de acordo com Holton (1996) são: “Características dos Formando”, “Design de Formação”, “Motivação para Transferir” e “Características do Posto de Trabalho”.

Conclusão

As exigências impostas pelo mercado de trabalho, têm refletido a necessidade dos trabalhadores adquirem novos conhecimentos e competências, de forma a garantir a vantagem competitiva das organizações.

De acordo com este princípio a formação profissional tem apresentado uma pertinência crescente no âmbito das organizações. No entanto, para alguns autores nomeadamente, Velada (2007), a avaliação dos efeitos reais da formação para o desenvolvimento das organizações e dos seus trabalhadores tem sido descurada, não permitindo sustentar a ideia de que a formação melhora efetivamente o desempenho.

A vontade de desenvolver um estudo sobre a transferência da formação para o posto de trabalho, aplicado aos Serviços Municipalizados de Água e Saneamento de Almada, está estritamente relacionada com a crescente aposta na formação profissional dos seus trabalhadores sendo de todo o interesse identificar os fatores que contribuem para a transferência da formação para o posto de trabalho, no caso particular desta organização. Especificamente o que se pretende saber são os fatores individuais que mais contribuem para a transferência da formação; os fatores organizacionais que mais influenciam essa transferência da formação para o posto de trabalho; os fatores relacionados com o design da formação que mais contribuem para a transferência e; se existe relação entre os diferentes fatores.

O trabalho foi estruturado em duas partes: a primeira parte diz respeito ao enquadramento teórico e a segunda parte ao desenvolvimento prático do estudo.

Assim, após a caracterização do ciclo formativo, deu-se especial atenção à avaliação da formação e mais concretamente ao nível da transferência da mesma, ou seja, procurou-se aferir até que ponto é que as aptidões, competências e conhecimentos adquiridos em contexto de formação, são mobilizados para o contexto profissional, enfatizando-se os fatores que mais contribuem para a transferência da formação para o posto de trabalho.

Posteriormente foram mencionados alguns dados da organização onde decorreu o estudo, nomeadamente os relativos à caracterização dos recursos humanos. De forma resumida é de mencionar que o maior número de trabalhadores (78% do total), são do sexo masculino; as carreiras que concentram o maior número de trabalhadores são “Assistentes Técnicos” e “Assistentes Operacionais” que representam 82% do universo dos serviços; em termos de distribuição por grupo etário a maior percentagem dos trabalhadores tem entre os 35 e os 54 anos; 54,2% dos trabalhadores tem em termos habilitacionais, até ao 3º ciclo do ensino básico; no que diz respeito à antiguidade, 45,4% dos trabalhadores tem mais de 20 anos de serviço nos SMAS.

Relembre-se que em termos de metodologias e técnicas, assumiu particular relevância o inquérito por questionário *Learning Transfer System Inventory* que foi complementado com recurso a entrevistas semiestruturadas a quatro chefias.

No âmbito dos resultados entre fatores destaca-se que:

Os fatores que mais influência exercem na transferência da formação para o posto de trabalho são “Sanções dos Supervisores”, “Auto-eficácia de Desempenho”, “Esforço de Transferência- Expetativa de Desempenho” e “Capacidade Pessoal para Transferir”;

Tendo em conta as quatro grandes categorias de fatores consideradas por Holton (1996), e as médias dos 17 fatores do LTSI pode-se concluir que os fatores que mais influência exercem para que a transferência da formação ocorra são:

- Da categoria de fatores “Características dos Formandos”: “Auto-eficácia de Desempenho”,
- Da categoria de fatores “Características do Posto de Trabalho”: “Sanções dos Supervisores”;
- Da categoria “Design da Formação” os fatores são: “Design de Transferência”.

O facto do fator “Auto-eficácia de Formação” apresentar das médias mais altas com 3,96, permite concluir que se apresenta como um dos fatores que mais influência apresenta na transferência da formação para o posto de trabalho (Colquitt, LePine e Noe, 2000; Ford et al., 1998; Holladay e Quinones, 2003 citados por Almeida 2011).

O fator “Sanções dos Supervisores” apresenta a média mais alta do conjunto dos 17 fatores pelo que se pode considerar que os trabalhadores não sentem dificuldade na transferência da formação para o posto de trabalho pelo menos no que diz respeito a sanções por parte da chefia aquando da sua transferência. Esta conclusão é corroborada por Bates et al. (2000), Fleishman (1955), citados por Almeida (2011).

A média do fator “Motivação para Transferir” permite concluir que os trabalhadores apresentam alguma disponibilidade para que a transferência ocorra, apresentando segundo o modelo de Holton (1996, 2005), uma influência direta na transferência da formação.

Os “Resultados Pessoais Positivos” e “Desempenho- Expetativa de Resultados” apresentam uma relação moderada de 0,502 e significância estatística (0,000). Desta relação podemos concluir que os resultados afetam a transferência na medida em que se souberem que a aplicação da formação na organização lhes trará resultados positivos, maior será a probabilidade de transferirem a formação. Esta conclusão é validada por Wexley e Latham (2002 citados por Velada 2007; Holton, 1996, 2005).

O fator “Motivação para Transferir” apresenta uma influência direta na transferência da formação de acordo com Holton (1996, 2005), pelo que se considerou pertinente estudá-la mais detalhadamente:

- “Sanções dos Supervisores” e “Motivação para Transferir”, o facto da relação entre os fatores não ser forte, é consonante com outros estudos (Gielen e Vanderklink, 1995, Hastings, 1994, Miguel e Caetano, 2007; Russell, Terborg e Powers, 1985 citados por Velada, 2007);
- “Motivação para Transferir” e “Perceção da Validade do Conteúdo” apresenta uma correlação fraca de 0,250, ou seja, não se verifica relação entre os dois fatores. Este

resultado é validado por Velada (2007) que menciona que são poucos os autores que empiricamente mostram a relação entre as duas variáveis;

- “Auto-eficácia de Desempenho” e “Motivação para Transferir”, de acordo com a correlação não podemos afirmar que não existe relação entre elas, opinião partilhada por vários autores (Ford et al., 1992, citados por Velada 2007; Colquitt, LePine e Noe, 2000; Ford et al., 1998; Holladay e Quinones, 2003 citados por Almeida 2011), que consideram que a auto-eficácia tem vindo a ser associada à motivação para transferir;
- “Motivação para Transferir” e “Suporte dos Pares”: podemos concluir que não é linear que quando os pares não reforçam e suportam a utilização da formação no local de trabalho, a persistência em utilizar a formação no desempenho das funções seja diminuída. Esta conclusão é validada por investigações que sugerem que só em determinados contextos é que o suporte dos pares exerce uma influência idêntica ou mais preponderante na transferência da formação (Velada, 2007).

As entrevistas realizadas às quatro chefias da organização também permitiram obter conclusões significantes, nomeadamente, que a transferência das aprendizagens adquiridas na formação para o posto de trabalho nem sempre se verifica devido à opinião que têm sobre as ações de formação propriamente ditas, conteúdo da formação e formadores; relativamente à avaliação da transferência, as quatro chefias mencionaram que essa validação não é feita. Estes resultados são corroborados por alguns autores (Holton 2000; Noe 1986; Baldwin e Ford 1998; Caetano 2007).

Uma parte substancial dos nossos resultados permite confirmar/validar o LTSI, versão portuguesa, cuja adaptação é de Velada (2007).

A realização deste estudo permitiu compreender os fatores suscetíveis de influenciar a transferência das aprendizagens para o posto de trabalho, no caso específico dos SMAS de Almada.

Em termos de limitações ao estudo, pode-se mencionar que a principal foi o facto de se ter aplicado o questionário LTSI aos formandos de apenas duas ações de formação; outra das limitações está ligada ao facto das entrevistas semiestruturadas não terem contribuído muito para complementar a informação obtida através do questionário LTSI.

No entanto, este estudo permitiu compreender um pouco melhor o que contribui para a transferência da formação para o real desempenho das funções, possibilitando uma reflexão e um consequente ajuste no âmbito da preparação dos formandos e do seu acompanhamento, nomeadamente em ambos os casos por parte das chefias.

Referencias Bibliográficas

Almeida, A., Alves, N. (2011). A Formação Profissional nas Empresas Portuguesas: Entre a Tradição e os Desafios da Competitividade. *II Simposium Nacional sobre Formação e Desenvolvimento Organizacional*. Lisboa: ISCTE, pp. 121-136.

Almeida, A., Alves, N., Bernardes, A., Neves, A. (2008). Estruturas e práticas de formação profissional das médias e grandes empresas em Portugal. *VI Congresso Português de Sociologia*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Almeida, H. (2011). *Crise da transferência da formação para o local de trabalho? O papel de variáveis individuais, concepção da formação e do ambiente de trabalho na efetividade da transferência*. Disponível em 10.11.2012 em: <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/1552/1/Crise%20da%20transfer%C3%Aancia%20da%20forma%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20local%20de%20trabalho.pdf>

Baldwin, TT. Ford, J.K. (1998). Transfer for training: a review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41 pp 61-100.

Barbier, J. (1985). *A Avaliação em Formação*. Porto: Afrontamento.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bento, L., Salgado, C. (2001). *A formação Pragmática, Um novo Olhar*. Cascais: Editora Pergaminho.

Boni, V., Quaresma, S. (2005), Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina*, Vol. 2 nº 1 (3), pp. 68-80.

Buckley, R., Caple, C. (2003). *The Theory and Practice of Training*. London: Kogan Page.

Caetano, A. (coord) (2007). *Avaliação da formação: estudos em organizações portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Caetano, A. e Velada, A. (2007). Motivação para transferir para o local de trabalho. In Caetano, A. (Coord.) *Avaliação da formação: estudos em organizações portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Caetano, A., Velada, A. (2004). Avaliação da formação profissional: o problema da transferência. *Cadernos Sociedade e Trabalho* IV, pp 3-16.

Camara, P., Guerra, P., Rodrigues, J. (2007). *Novo Humanator: recursos humanos e sucesso empresarial*. Lisboa: Dom Quixote.

Cardim, J. (2009). *Gestão da Formação nas Organizações - A formação na prática e na estratégia das organizações*. Editor Lidel.

Cardim, J. e Miranda, R. (Coordenação) (1998). *Práticas de Formação Profissional*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (Universidade Técnica de Lisboa).

Cardoso, Z. (coord) (2002). *Avaliação da Formação: glossário anotado*. Lisboa: INOFOR.

Cime (2001). *Terminologia de Formação Profissional*. Lisboa: DGEFP.

Duarte, R. (2002). Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. Rio de Janeiro: Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, pp. 139-154.

Dusick, D. (2012). *Spearman Rank Correlation*. Disponível em 16/11/2012 em <http://bold-ed.com/corrsp.htm>.

Ghiglione, R. e Matalon, B. (1993). *O inquérito: Teoria e Prática*. Celta editora.

Gomes, J., Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., Cardoso, C. e Marques, C. (2008). *Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano*. Edições Sílabo.

Goldstein, I. (1993). *Training in organizations: Needs assessment, development, and evaluation*. 3ª ed. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. 1ª Edição. Estoril: Príncipia Editora, Lda.

Hill, M. e Hill, A. (2009). *A investigação por questionário*. 2ª Edição. Lisboa: sílabo.

Hilion, C. (2011). A influência da motivação no trabalho sobre a percepção do risco. Dissertação de mestrado. Setúbal: Esce/IPS.

Holton, E. (1996). The flawed four-level evaluation model. *In Human Resources Quarterly*, 7, pp 5-21.

Holton, E., Bates, R. e Ruona, W. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*. vol. 11. n.º 4, pp. 333-360.

Holton, E. F. III, e Bates, R. (2002). *The LTSL administration's guide*. Baton Rouge, LA: School of Human Resource Education and Workforce Development.

Holton, E. (2005). *Holton's evaluation model: New evidence and construct elaborations*. *Advances in Developing Human Resources*, 7 (1), pp. 37-54.

Holton E. (2006). *Learning transfer system inventory*. Administrators guide

Instituto para a Qualidade na Formação (2004). *Guia para a concepção de Cursos e Materiais Pedagógicos*. Lisboa: IQF.

Instituto para a Qualidade da Formação, (2006). *Guia para a avaliação da formação*. Lisboa: IQF.

Joseph, F. (2010). *Crosstabulation with Nominal Variables*. Toronto: Faculty of Arts & Science, University of Toronto.

Kirkpatrick, D. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of ASTD*, 13(11), pp. 3-9.

Kirkpatrick, D. (1996). Great ideas revisited: Revisiting Kirkpatrick's four-level model. *Training & Development*. 50, pp. 54-57.

Kirkpatrick, D. e Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating training programs: the four levels*. 3rd edition. San Francisco: Berrett-Koehle.

Kirkpatrick, D. e Kirkpatrick, J. (2007) *Implementing the four levels. A practical guide for effective evaluation of training programs*. Berrett-Koehler Publishers: San Francisco.

Le Boterf, G., Dupouey, P., Viallet, F. (1985). *L'Audit de la Formation Professionnelle*. Paris: Éditions d'Organisation.

Meignant, A. (2003). *A gestão da formação*. 2ª edição. Lisboa: D. Quixote.

Muchinsky, P. (1999). *Psychology Applied to Work*. Stamford, CT: Wadsworth.

Noe, R., Hollenbeck, J., Gerhart, B., e Wright, P.. (2006). *Human Resources Management. Gaining a competitive advantage*. 5ª edition. New York: McGraw Hill Irwin.

Noe, R. (1986). Trainees' Attributes and attitudes: neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*. vol. 11. n.º 4, pp. 736-749.

Noe, R., e Schmitt, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model. *Personnel Psychology*. 39 (3), pp. 497-523.

Peretti, J. (1997), *Recursos Humanos*. 3ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.

Pestana, M. e Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para as ciências sociais, a complementaridade do SPSS*. 4ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.

Phillips, J.J. (1991). *Handbook of training evaluating and measurement methods*. London: Kogan page ltd.

Phillips, J. e Stone, R. (2002). *How to Measure Training Results – A practical guide to tracking the six key indicators*. New York: McGraw-Hill.

Pina e Cunha. M. et al (2010). *Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano*. Lisboa: Edições Sílabo.

Pinheiro, J. e Ramos, L. (2005). *Métodos Pedagógicos*. 4ª Edição. Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional.

Rebelo, J. (1997). O Lugar e o Papel da educação não formal no Desenvolvimento de Moçambique: a formação profissional dos bancários moçambicanos a partir de 1987 e a sua articulação com o desenvolvimento. Dissertação de Mestrado em Estudos Africanos. Lisboa: ISCTE.

Rebelo, J. (2011). *Concepção e Gestão da Formação – Mestrado em Segurança e Higiene no Trabalho*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.

Rodríguez, G., Flores, J., e Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Stake, R. (1988). *Case study methods in educacional research: Seeking sweet water*. Em R. M. Jaeger (Ed.), *Complementary methods for research in education*. Washington, DC: AERA.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stake, R. (2001). *The case study method in social inquiry*. In Denzin, Norman K.; Lincoln, Yvonna S. *The American tradition in qualitative research*. Vol. II. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

SMAS, (2012). *Opções do Plano, 2013*. Almada: SMAS.

SMAS, (2012a). *Balanço Social, 2011*. Almada: SMAS.

Tomás, M., Antunes, A., Campos, M., Silva, M., e Sousa, M. (2001), *Terminologia de Formação Profissional, Alguns Conceitos de Base – III*. Lisboa: Direção Geral do Emprego e Formação Profissional.

Velada, A. R. (2007), *Avaliação da Eficácia da Formação Profissional: Factores que afectam a Transferência da Formação para o Local de Trabalho*. Tese de Doutoramento em Psicologia Social e das Organizações. Lisboa: ISCTE.

Yin, R. (1984) *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso - Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Anexos

Anexo 1

Guião de Entrevista

Guião de Entrevista a aplicar às Chefias	
1. Dados Sócio-demográficos	1.1 Idade
	1.2 Há quantos anos desempenha as funções de chefia
	1.3 Antiguidade na empresa
2. Formação Profissional	2.1 De forma generalista, qual o seu entendimento sobre o papel da formação profissional? O que representa para si?
	2.2 Nos SMAS de Almada como se processa o diagnóstico de necessidades de formação?
	2.3 Qual a sua opinião sobre o plano de formação dos SMAS?
	2.4 Que opinião tem sobre as ações de formação desenvolvidas na organização
	2.5 Qual o papel da formação profissional para o desempenho das funções dos trabalhadores que a frequentam?
	2.6 Que expectativas apresentam os formandos antes da frequência de uma ação de formação?
	2.7 Que feedback recebe dos trabalhadores após frequência das ações de formação?
3. Transferência da Formação	3.1 Os trabalhadores no geral aplicam no desenvolvimento das suas funções o que aprenderam nas ações de formação que frequentam?
	3.2 De que forma validam se esses conhecimentos adquiridos na formação foram transferidos para o desempenho das funções?
	3.3 Que tipo de conhecimentos são mais fáceis de identificar que foram transferidos para o desempenho das funções?

Anexo 2

Sinopses das Entrevistas

Entrevista Chefia n.º 1		
1. A Organização	1.1	(informação excluída para manter o anonimato)
	1.2	(informação excluída para manter o anonimato)
	1.3	(informação excluída para manter o anonimato)
2. Formação Profissional	2.1	O papel da formação é o suporte da organização, para a motivação, para a melhoria e para dotar de conhecimentos necessários os seus colaboradores, visando o alcance dos objetivos estratégicos da organização. É uma função estratégica mas deve ser integrada no ciclo do planeamento da elaboração das Grandes Opções do Plano.
	2.2	Na minha opinião o processo já não está adequado as dinâmicas atuais. O diagnóstico devia ser efetuado a partir de reuniões com os dirigentes e com uma orientação estratégica dos resultados que se pretendem alcançar, não apenas através da apresentação de um questionário com ações de formação para ser respondido pelos trabalhadores e chefias. Este processo deve articular com as carências identificadas pelos dirigentes ao nível dos seus colaboradores e melhoradas através de entrevistas com os trabalhadores. A não resposta aos questionários de diagnóstico por parte das chefias, é um sinal da pouca credibilidade que este processo tem. Por outro lado, uma vez elaborado o plano ele deve ser apresentado, discutido e aprovado com os dirigentes. É a única forma de envolvimento e comprometimento com a sua execução.
	2.3	Como referia anteriormente o plano de formação devia ser parte integrante do plano das grandes opções do plano, sendo as áreas inerente à estratégia definida pela organização.
	2.4	Existe uma grande diversidade de ações, umas muito boas e bastante importantes para a organização e também para a melhoria do desempenho dos trabalhadores. Por outro lado existem outras com pouco interesse e fracas para a organização.
	2.5	O papel da formação profissional é fundamental para a melhoria contínua do trabalhador, mas estes tem de ser orientados e motivados para as ações, o que não acontece atualmente, razão pela qual existe um deficit na participação, que se reflete no desempenho.
	2.6	As expectativas dependem da ação em concreto e também do formador.
	2.7	As reações dependem das ações e dos formadores. Alguns consideram que são importantes para o seu desempenho e aprenderam, outros consideram que só estiveram presentes por serem "obrigados" a ir. Contudo no questionário de satisfação da formação não colocam estas opiniões para "evitar problemas".
3. Transferência da Formação	3.1	É variável e depende das ações de formação como foi referido. As ações com uma componente prática a reação é sempre mais positiva porque precisam para o desempenho da sua atividade.
	3.2	Consegue-se medir e avaliar a aplicação dos conhecimentos adquiridos na formação, quando estão mais direcionadas para a função e também com uma componente mais prática. Em termos de validação não tenho conhecimento que se faça.
	3.3	<p>Julgo que a aplicabilidade é mais fácil de avaliar quando se trata por exemplo na utilização das ferramentas informáticas. Isto é, o trabalhador consegue utilizar e apenas tira dúvidas em situações pontuais ou recorre permanentemente ao helpdesk, com as mesmas questões.</p> <p>Julgo que uma melhoria na avaliação da formação seria complementar o indicador de avaliação com o desempenho após a ação de formação. O indicador estatístico de nº de horas por formando, apenas revela o tempo, não mede a qualidade, porque o processo tal como hoje existe já não corresponde às necessidades e dinâmicas exigidas na organização.</p> <p>Para se alcançar a excelência, tem que se passar por uma mudança deste processo.</p>

Entrevista Chefia n.º 2		
1. A Organização	1.1	(informação excluída para manter o anonimato)
	1.2	(informação excluída para manter o anonimato)
	1.3	(informação excluída para manter o anonimato)
2. Formação Profissional	2.1	<p>No meu entendimento no que diz respeito ao papel da formação, eu acho que a formação tem de ter em conta várias componentes. A primeira componente é que a formação tem que corresponder, tem que haver uma mais valia para a organização,(...) esse digamos que é a essência da formação. E depois a formação além de ser uma mais valia para as pessoas e para a organização, aliás deve tê-lo também para as pessoas, ou seja, eu acho que a formação deve jogar também com o enquadramento profissional da pessoa. O que quer dizer isto de uma forma muito genérica, se uma pessoa está num determinado posto mas quer ir para outro posto qualquer, ou desempenhar outras funções, aí faz sentido de facto que haja uma formação que lhe permita vir a desenvolver bem as outras funções. Mas na sua essência a organização primeiro tem de perceber, o que é que eu preciso? Quem é que eu preciso e para fazer o quê? Portanto tem de definir os postos de trabalho, a partir daí tem que se fazer uma avaliação das disponibilidades de recursos humanos dentro da organização. Depois a partir daí, era tentar conciliar as necessidades da organização também com as expectativas das próprias pessoas. Ou seja, eu acho que a formação só por si não deve responder a necessidades só da organização, deve haver esta ligação às expectativas dos seus trabalhadores, é um bocado esta a lógica. E acima de tudo tem de ser uma mais valia para a organização, senão não faz qualquer sentido.</p>
	2.2	<p>É feito um levantamento, eu sei que esse levantamento abrange todos os trabalhadores e abrange depois as chefias. Esse levantamento tem uma determinada periodicidade que agora não sei ao certo, talvez dois anos, não sei, mas sei que é feita com alguma periodicidade. Eu aqui o que questiono depois é a validade desse levantamento, isto porquê? Porque depois, atualmente aparecem-me ações de formação que eu às vezes tenho um bocado (...), não é dúvidas, mas não me parecem enquadradas sequer no âmbito da organização. Portanto, eu acho que (...) faz sentido que eu valide de facto as necessidades de formação das pessoas que trabalham comigo. E isso não acontece. Não quer dizer que depois informalmente não hajam conversas sobre o assunto mas ninguém me faz chegar a mim um papel a dizer que estas são as necessidades de formação que foram levantadas por exemplo e já não digo ao nível do departamento mas começar logo pelas divisões. Cada chefe de divisão avaliar as necessidades de formação dos seus trabalhadores e depois em harmonia ou articulação com o diretor de departamento verificarmos se aquelas necessidades de formação correspondem à visão que nós temos da organização. Para evitar depois o surgimento às vezes de algumas ações para determinados públicos-alvo que nós não vimos sequer uma relação. Provavelmente aquela ação de formação destinava-se a outro público alvo que não este. Ou então também se poderia aplicar às aspirações pessoais das pessoas. Mas nós aqui como já lhe disse à bocado temos de articular as duas coisas. Não estamos aqui para responder só a aspirações pessoais. Aspirações, aliás as necessidades da organização e aspirações pessoais sempre que seja possível, não sendo possível, só para responder a aspirações pessoais parece-me curto. Tem de haver uma mais valia no meio disto tudo.</p>

2.3	<p>Ele existe, o que já é bom, a metodologia por trás da sua concepção também existe. Em meu entender falta uma triagem efetiva que permita definir graus de prioridade às várias formações (que poderia eventualmente ser definida por um grupo de trabalho envolvendo a administração). Este grupo nunca pode contar só com elementos da DPE, uma vez que as necessidades são da organização.</p>
2.4	<p>Eu relativamente às ações de formação desenvolvidas, portanto sem falar em números, assim de uma forma muito genérica tenho ideia que de facto só parte delas é que serão úteis. Não sei se 50/50 mas eu por exemplo que trabalho numa área muito operacional e quando dou formação normalmente dou na área operacional e essa aí eu consigo ver, normalmente são formações mais pragmáticas, e eu consigo ver com alguma facilidade os resultados dessa formação, portanto percebo de facto que podem ser uma mais valia. Há outras formações que eu sinceramente nem vejo sequer (...) interesse para a organização (...).</p>
2.5	<p>(...). Não tenho qualquer dúvida que as ações de formação que os trabalhadores frequentam têm repercussões no seu desempenho, inclusive, já estou aqui a alguns anos é possível ver até a própria diferença de atitudes, atitudes das pessoas perante o trabalho que surge e portanto aí vejo não só na área comportamental mas também na área do conhecimento. São pessoas que eram um bocado no passado mono tarefa e agora é cada vez mais exigido polivalência porque as coisas funcionam e conseguir polivalência da pessoa sem lhe dar conhecimento global da organização é um bocado complicado e eu noto que nesse aspeto as coisas têm evoluído muito. E nós só evoluímos porque de facto as pessoas através da formação, não só mas também através da formação têm adquirido uma visão mais global da organização e acabam por conhecer melhor qual o papel de cada um cá dentro. E eu acho que aí nós temos melhorado muito. Aliás inclusive aqui apesar de um não ser da área comportamental posso dizer que ao nível desta área em concreto acho que as coisas também estão bem melhores, nomeadamente por exemplo com o contacto com o cidadão cliente acho que as pessoas já conseguem dar respostas fundamentadas que era o essencial, nós por exemplo temos com frequência problemas de roturas e outro tipo de problemas e depois o que é o munícipe faz?, liga para cá e até à pouco tempo diziam um role de disparates ao telefone, coisas que nem sequer podem ser ditas, embora as pessoas o possam pensar, não o podem dizer e nota-se que agora já há mais cuidado naquilo que se diz e procura-se quando se diz ter uma opinião mais sustentada sobre aquilo que se está a dizer. Procura-se direccionar os assuntos para quem de direito e eu acho que nestes aspetos também temos evoluído muito</p>

<p>2.6</p>	<p>Aqui temos uma questão que para mim é um problema e temos uma questão que é saudável e que está na génese da formação. A questão que é saudável é de facto se o formando sente que tem necessidade de aprender qualquer coisa que lhe permite depois desenvolver melhor a sua atividade, ou aquela a qual aspira mas que seja cá dentro e isso acho que é saudável e o aspeto nobre da formação. Outro aspeto que é menos nobre e que temos de ter muito cuidado até porque aqui não há pouca formação, há muita formação, e há aquelas pessoas que aderem à formação não porque querem ter formação mas porque se querem ausentar do local de trabalho e é isso que nós temos de ter muito cuidado. Porque às duas por três as pessoas deixam de valorizar a formação, a formação passa a ser um escape para alguma insatisfação que possam ter no local de trabalho ou porque os outros vão e essa parte não é fácil de fazer a triagem e nós só nos apercebemos disso depois em conversas informais que temos com eles. Depois quando as formações de facto correspondem a uma mais valia para eles, eles acabam por ficar satisfeitos e uns desempenham melhor as competências que entretanto adquiriram. Mas quando as ações de formação são daquelas para “encher chouriços” ou seja, aquelas que não correspondem a necessidades o que eles fazem é que depois quando saem de lá, porque depois é preenchido um inquérito, eles tinham duas formas de responder ao inquérito. Era, se respondeu provavelmente aquilo que pensam que foi para “encher chouriços” metiam que era tudo mau, metendo que era tudo mau e o que é que acontecia? Arriscavam-se a não ter mais formação daquela para encher chouriço que lhes permite de alguma forma estar ali sem fazer nada. O que é que eu acredito que eles façam, mas não tenho conhecimento de causa, eles provavelmente até essas valorizam bem no sentido que para o ano quero mais disto. Mas portanto aí compete-nos muito, por isso é que é importante nós termos esta capacidade de discernir o que de facto é importante, daí o papel da chefia nesta triagem da formação. Que é para que não haja depois este tipo de comportamentos, eles têm de ver de facto a formação como uma oportunidade de melhorar as suas competências não a oportunidade de estar ali algumas manhãs sem fazer nada. E eu acho que isso de facto é um ápice que nós temos aqui internamente. E falando com eles, não aqui dentro, mas conhecendo-os em outros ambientes estas coisas vêm ao de cima. Por isso temos três situações distintas relativamente às expectativas dos formandos. Uns estão entusiasmados porque acreditam que a formação vai ter resultados positivos no desempenho das suas funções, temos outros que como referi vão a formação para estarem ausentes ao serviço e temos um grande número que não mostram interesse em ir à formação porque não conseguem ver qual o interesse na sua frequência. É de referir ainda outra situação mais grave de trabalhadores que vão à formação porque acham que é a administração que os obriga (e neste caso por uma questão de respeito vão). Tudo está relacionado com o teor da mensagem e das conversas que admito ocorrerem nos bastidores. Na minha área faço alguma triagem da formação e exijo na minha área que todos o façam, já tive trabalhadores que não sabem falar Português a tirar um curso de Espanhol, Inglês, enfim devaneios...</p>
<p>2.7</p>	<p>Digamos que no essencial da área técnica o feedback que tenho deles é muito bom. Eu acho que eles de facto ficam mais conhecedores daquilo que fazem e outra questão que é que ficam a perceber porque é que o fazem. Também é importante para quem desempenha um papel na organização, acaba por perceber que o seu papel é importante (...). Na área comportamental é mais por aquilo que observo, não é tanto pela conversa deles, as coisas têm evoluído. Mas correndo o risco de ser mal interpretado na generalidade das formações não técnicas a opinião das pessoas é que passaram um bom tempo e que se divertiram, nalguns casos até brincaram com balões.... Em síntese não me parece que a aquisição de conhecimentos seja tão efetiva como na área técnica.</p>

3. Transferência da Formação	3.1	Eu acho que aqui é como todos nós (...), portanto eles em alguns casos estarão em 10% outros em 15%, portanto mas eles nunca aplicam na totalidade os conhecimentos que entretanto adquirem. Os conhecimentos que eles adquirem permite-lhes ter uma visão mais global das coisas mas agora aquilo que põem em prática depois até porque estão limitados ao desenvolvimento da sua tarefa será aquela parte correspondente e eu acho que na generalidade as coisas têm funcionado. No entanto em questões anteriores mencionei que temos ações de formação que nem se entende qual o interesse para a organização e para os trabalhadores e nestes casos em concreto (...), sinceramente não sei sequer se adquirem conhecimentos, quanto mais se os aplicam.
	3.2	A formação muito técnica a área do saber fazer essa é fácil de constatar é verificar se a pessoa sabe fazer bem aquele trabalho ou não. Aqui na área operacional estamos muito na área do saber fazer e no saber fazer quando são formações técnicas é fácil verificar se eles de facto sabem fazer ou não. Mas aí também funciona muito uma formação que aqui internamente não é muito valorizada que é a formação "on job" que é a pessoa está no seu local de trabalho, vem outra e ensina e ela aprende a fazer. Isto aqui no fundo não é valorizado, não é aquela formação institucional mas é uma formação e essa aí é especificamente na área do saber fazer é logo verificada a seguir. Portanto nessa área, na área do saber fazer essas coisas têm funcionado tanto que nós temos introduzido um conjunto de tecnologias (...). Em termos de validar os conhecimentos os Recursos Humanos até poderão fazer inquéritos relativamente a esta questão em concreto mas penso que não fazem a validação dos conhecimentos, eu não tenho conhecimento disso. Relativamente a nós esta validação é um bocado empírica, é um bocado a nossa sensação como é que as coisas ficam a correr depois de haver uma determinada formação. Há coisas que são fáceis de objetivar, se eu quero implementar um software qualquer, dou formação às pessoas e depois meto-as a trabalhar com o software, essa é fácil (...) agora quando se dá formação que não é tão objetiva é mais complicado validar, aí complica-se um bocado até pela postura, por aquilo que se vai percebendo, acaba por ser um bocado a sentimento, vais tendo o sentimento daquilo que as pessoas vão fazendo, acaba por ser um bocado assim (...).
	3.3	Sem dúvida que é na área do saber fazer. É mais fácil de validar porque essa aí ou fazes bem ou não fazes bem. As outras presumo eu que sejam mais difíceis, pelo menos da minha parte em avaliar para mim é mais difícil. Tanto que já houve aqui algumas formações que eles acabam por ir às formações mas eu já tenho alguma dificuldade em perceber porque é que eles vão aquelas ações de formação mas depois eu também às vezes e também para gerir as expectativas dos trabalhadores, se os outros vão tenho que abrir um bocado o leque e acabo por deixa-los ir mas depois não vejo uma mais valia acrescida mas isso tem a ver com aquelas questões iniciais. Quanto a mim nós temos dois pontos fracos, o primeiro é a validação da formação que se dá cá, (...) deveria ser mais validada, devia passar por mais crivos até ser aprovada, para evitar que depois surgissem ações de formações com as quais não nos identificamos e eu aqui também estou a falar um bocado em fim, de que não nos identificamos até enquanto organização (...). Outra questão que é o problema que de facto nós temos de saber lidar com ele, é a tal questão de ir à formação naquele perspectiva de não é porque eu quero ir à formação é mais porque não quero estar onde estou.

Entrevista Chefia n.º 3		
1. A Organização	1.1	(informação excluída para manter o anonimato)
	1.2	(informação excluída para manter o anonimato)
	1.3	(informação excluída para manter o anonimato)
2. Formação Profissional	2.1	Bem, a formação profissional para mim representa a possibilidade de ajuda ao desenvolvimento de uma atividade profissional. Considero que a formação tem um papel muito importante para a melhoria do desempenho dos trabalhadores tendo repercussões ao nível da organização. Esta é a vertente mais direcionada para a organização, no entanto tem também um importante papel para o desenvolvimento pessoal dos trabalhadores. Sem dúvida que a formação profissional quando bem direcionada e bem diagnosticadas as necessidades de formação dos trabalhadores pode constituir uma mais-valia para a organização e para todos os que dela fazem parte.
	2.2	Nos nossos serviços municipalizados o diagnóstico é realizado a 100% com o envolvimento dos trabalhadores e das chefias. Este é desenvolvido de dois em dois anos, no entanto é importante um trabalho mais minucioso para que se diagnostiquem as reais necessidades dos trabalhadores, fazendo parte deste diagnóstico, para além de todas as chefias e trabalhadores, também as reclamações dos munícipes, fazendo uma análise das mesmas, e as avaliações de desempenho que também nos permite identificar necessidades.
	2.3	Relativamente ao plano de formação dos SMAS considero que é sempre possível de ser melhorado. E como referi anteriormente, um plano que tenha sido resultado de um diagnóstico que envolva todos, sejam as chefias e os trabalhadores, mas também todos aqueles para quem prestamos o serviço, os munícipes, sem dúvida que teremos um plano de formação mais realista e mais ajustados às verdadeiras necessidades da organização. Ainda estamos um pouco longe. Condições para o colocarmos em prática temos, somos dotados de um centro de formação com quatro salas de formação equipadas e com todas as condições para ministrar formações teóricas mas também práticas, sendo importante salientar que estamos a falar de um serviço de águas, uma organização pública, como há poucas com esta preocupação.
	2.4	No que diz respeito às ações de formação o meu entendimento é que sem dúvida temos algumas de interesse evidente outras nem tanto. Umas claramente respondem a necessidades da organização e dos trabalhadores, outras são muito úteis porque permitem comunicar e explicitar objetivos de projetos transversais na organização, outras ações não consigo compreender qual o interesse ou qual a mais-valia para os trabalhadores que a frequentam e para a própria da organização.

	2.5	Esta questão remete-nos para três perspectivas distintas baseadas na realidade dos SMAS de Almada e no seu plano de formação. Ou seja, numa primeira perspectiva se a formação for direcionada para o desempenho das funções respondemos ao grande objectivo da formação profissional o que é fundamental. Numa outra perspectiva se esta for generalista, então não vão responder de forma tão específica a necessidades do posto de trabalho mas dotar o trabalhador de outros conhecimentos que o permite completar numa banda mais larga. Por último a terceira perspectiva são as ações de formação que não apresentam qualquer utilidade nem para o trabalhador nem para a organização. Tendo em conta que qualquer uma destas três perspectivas existe nos SMAS de Almada, a minha resposta a esta questão é que o papel da formação profissional depende das ações de formação. Uma têm realmente um papel importantíssimo no aumento das competências necessárias para o desempenho das funções, por outro lado temos outras que não têm qualquer impacto nos trabalhadores e no seu desempenho.
	2.6	Em termos de expectativas que os trabalhadores apresentam antes da frequência de uma ação de formação aquilo que eu experiencio é que depende da ação de formação. Vai um pouco de encontro à resposta que dei anteriormente, também os trabalhadores identificam que existem ações com interesse para eles e nestas ações as suas expectativas são altas e são os primeiros a mostrar interesse em frequentá-las e depois temos a outra situação em que não veem interesse nem uma mais-valia para eles e para a organização e as suas expectativas são muito baixas. Depende claramente de que ação de formação nos estamos a referir.
	2.7	Esta resposta acaba por ser muito idêntica à anterior, mais uma vez depende da ação de formação. A única diferença é que na anterior falávamos em expectativas antes da frequência da ação e esta tem a ver com as suas opiniões posteriormente à sua frequência. Quando ação responde às suas expectativas o feedback que recebo é muito positivo, transmitindo um sentimento atualização de conhecimentos ou aquisição de novos, mostrando vontade de frequentarem mais. No entanto, o contrário também se verifica, o feedback é negativo não conseguindo reconhecer o interesse da ação.
3. Transferência da Formação	3.1	Mais uma vez esta é uma questão sem uma resposta única porque depende das ações de formação. Se forem ações de formação em que o trabalhador reconhece a sua importância e a mais-valia da aplicação dos conhecimentos no desempenho das funções mas também se lhe for dada essa oportunidade e adequação de meios para o fazer, não tenho qualquer dúvida dessa aplicação. No entanto se o trabalhador considerar que a ação foi uma "desilusão" e uma perda de tempo então certamente que não aplicará nada.
	3.2	Os conhecimentos na realidade não são validados. Claro que é possível verificar por exemplo se uma ferramenta informática nova está a ser usada mas em termos de validação desses conhecimentos ainda não é desenvolvido nos nossos serviços. A única avaliação que se faz é a chamada "avaliação a quente" ou seja, é o questionário entregue no fim de cada ação de formação, onde se tiram essencialmente conclusões sobre a satisfação do formando relativamente à ação, aos formadores e aos organizadores da ação. Outra das avaliações que já se começa a fazer e a dos conhecimentos em que no fim das ações é desenvolvido um trabalho de grupo ou uma prova de conhecimentos de forma a verificar o aproveitamento ou o não aproveitamento do formando. Estas são avaliações desenvolvidas na nossa organização.
	3.3	Sem dúvida que nas áreas mais práticas, é aí que é mais fácil verificar se existiu ou não aplicação dos conhecimentos. As áreas comportamentais são sempre mais difíceis de verificar no entanto não é nada que seja impossível e deve ser feito como em qualquer outra área. Tendo em conta o nosso volume de formação e o sabermos que existe uma forte aposta por parte da Administração, o caminho que se terá de fazer é o de verificar se os conhecimentos adquiridos na formação são realmente transferidos para o desempenho das funções e se são ou não uma mais-valia para o trabalhador e para a organização. Caso contrário poderá ser um investimento sem retorno que sem esta validação nunca ficaremos a saber.

Entrevista Chefia n.º 4		
1. A Organização	1.1	(informação excluída para manter o anonimato)
	1.2	(informação excluída para manter o anonimato)
	1.3	(informação excluída para manter o anonimato)
2. Formação Profissional	2.1	Representa uma aquisição de novas competências, capazes de sustentar uma maior produtividade da organização e o enriquecimento pessoal e profissional fruto do aumento de saberes. É um investimento que a organização faz e que é muito válida, sempre. Há um aumento de competências e quando há um aumento de competências a produtividade do trabalhador forçosamente melhora, é mais abrangente os saberes e consegue efetuar as tarefas e os trabalhos que lhe dizem respeito de forma mais célere, de forma mais qualificada, de forma mais perfeita e digamos que acumulam os saberes mais intensos e conseguem fazer sozinhos o que outrora não faziam, ou faziam de forma menos valiosa. Vejo a formação profissional de forma muito positiva, (...), permite-nos fazer as coisas de forma muito mais perfeita, entendemos as coisas de forma muito mais facilitada, com todos os benefícios que aí advêm para a nossa organização. É o buscar saberes que depois os põem em prática e são sempre muito úteis.
	2.2	Regra geral é feito através de um questionário com um conjunto de ações de formação que nos apresentam para colocarem, nós e os trabalhadores, um conjunto de cruzinhas as ações que mais interessam. Muitas têm interesse para a organização mas penso que algumas têm menos interesse. Parece-me reduzido o envolvimento que temos neste processo, deveria haver mais cuidado na escolha das ações de formação, de interesse real para a organização, e parece-me que nem sempre isso é tido em conta, algumas das ações revelam pouco interesse para a organização do meu ponto de vista.
	2.3	Penso que o plano de formação deveria ser melhorado, deveria ser enriquecido com ações do saber fazer (...) e nem sempre isso é tido em conta. Uma vez que se gasta tanto dinheiro em formação (...) o plano deveria ser mais virado para o saber fazer em detrimento de outras ações de formação que me parecem de reduzida utilidade para os trabalhadores e para a organização.
	2.4	Penso que deviam ser melhoradas, deviam ser envolvidos mais intensamente os trabalhadores e as chefias para que desse modo se consigam arranjar efetivamente ações de interesse elevado para os trabalhadores e para a organização. Temos ações de reduzido interesse para ambas as partes.
	2.5	Existe uma alteração ao nível do desempenho por utilizarem o que aprenderam na formação mas isso nem sempre acontece. Algumas vezes como digo há ações que são úteis e nota-se alguma melhoria, há outras em que não sinto essa melhoria. Existem ações que trazem pouca mais valia para a organização. Parecia-me útil também que fossem construídos e aperfeiçoados e até enviados à chefia para avaliação, manuais de cada formação. Esse manual devia ser avaliado pela chefia, por alguém dos recursos humanos e por um grupinho que pudessem avaliar até que ponto aquela formação é útil para a organização e ao mesmo tempo distribuídos aos trabalhadores para que eles guardem esses conhecimentos por mais tempo. Há muitas ações que os trabalhadores vão e na semana seguinte já não se lembram de nada, esqueceu.
	2.6	É variável. Temos trabalhadores que vão para a ação de formação, eles vão junto da chefia e mostram vontade de frequentar a ação, a chefia avalia e se tiver benefícios para a organização aprova, se tiver benefícios só para o trabalhador rejeita. Normalmente rejeita não propriamente a ação mas a ida do trabalhador a essa ação. Eles nem sempre apresentam grandes expectativas para frequentar algumas ações, mas depende das ações e da pessoa. Há pessoas que apresentam um desejo fervoroso de ir a todas ações de formação mas normalmente são aqueles trabalhadores menos bons. Aqueles conscientes e bons trabalhadores escolhem e gostam de ir às ações específicas onde sentem que vão buscar uma mais valia e tiram aproveitamento e as expectativas deles são positivas.

	2.7	<p>Algumas eles referem que foram à ação e trouxeram mais saberes, aprenderam, ouviram falar de coisas que não sabiam que existiam e portanto manifestam bom grado com a ação. Existem outras que lhes pergunto e dizem que não gostaram, parece que às vezes vão lá porque alguém os chamou a ir, não entendendo porque foram chamados e não entendem a razão de ser da ação, sendo o feedback nestas situações muito negativo.</p> <p>Um trabalhador quando vai para uma ação de formação se não for de gosto próprio não é bom, mas isso são as pessoas conscientes, porque os outros vão para estas formações e vêm de lá se for preciso a falar maravilhas daquilo mesmo que pudesse não ter interesse. Depende de pessoa para pessoa e de ação para ação. Há ações que realmente são muito úteis como digo há outras que eu considero de reduzida utilização para a organização.</p>
3. Transferência da Formação	3.1	<p>Alguns aplicam, se forem aquelas ações mais de índole prático e que realmente respondem às necessidades que eles têm. Essas são ações mais externa do que internas (...). Temos outras ações que como não têm utilidade não têm aplicação, sinto que algumas são de muito reduzida aplicabilidade e portanto eles foram lá porque alguém os chamou, meteu na lista para irem e por vezes nem sempre reconheço como é que aquela seleção é feita, fico assim um pouco duvidoso. Como é que vocês escolheram isto? Foi com cruzinha, mas quem é que fez as cruzinhas? Eu não sei.</p>
	3.2	<p>Não é validado. Praticamente não é validado. Como disse à pouco em conversa com eles e com chefias deles é transmitida alguma informação e com base nessa informação é que avaliamos até que ponto foi útil ou não. Em termos de existir um sistema de avaliação não existe.</p>
	3.3	<p>Sem dúvida nas áreas mais técnicas, do saber fazer, por exemplo nas áreas da informática, nós conseguimos aperceber-nos e fazemos uma leitura que ele não mexia e já mexe, ele não enviava e agora já envia informações via PC, ele já escreve, já responde. Mais difícil será nas áreas comportamentais, são de uma complexidade muito maior, avaliar não é fácil, eles apreenderem também não parece que seja fácil. Quando é na área técnica eles entendem as coisas, fazem as coisas, sabem falar sobre elas, aquilo diz-lhes muito respeito, aquilo é o que eles fazem todos os dias. De outro modo não, quando são ações que o aproveitamento é reduzido, porque se falarmos com eles sobre o que foi abordado, que proveito tiraram nota-se que há ali muito pouca informação que nos é dada.</p>

Anexo 3

Tabela de Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Formação Profissional	Papel da Formação Profissional	Suporte, mais-valia, ajuda, melhoria do desempenho, enriquecimento	C1(Chefia 1) – “(...) é o <u>suporte da organização</u> , para a motivação, para a melhoria e para dotar de conhecimentos necessários os seus colaboradores, visando o alcance dos objetivos estratégicos da organização. É uma função estratégica (...)”.
			C2 (Chefia 2) – “ (...) <u>tem que haver uma mais valia para a organização</u> , (...) essa digamos que é a essência da formação. (...),aliás <u>deve sê-lo também para as pessoas</u> . Eu acho que a formação só por si não deve responder a necessidades só da organização, deve haver esta ligação às expectativas dos seus trabalhadores”.
			C3 (Chefia 3) – “(...) <u>possibilidade de ajuda ao desenvolvimento de uma atividade profissional</u> . Considero que a formação <u>tem um papel muito importante para a melhoria do desempenho dos trabalhadores tendo repercussões ao nível da organização</u> . Pode constituir uma <u>mais-valia</u> para a organização e para todos os que dela fazem parte”
			C4 (Chefia 4) – “ Representa uma aquisição de novas competências, capazes de sustentar uma <u>maior produtividade da organização e o enriquecimento pessoal e profissional</u> fruto do aumento de saberes. É um investimento que a organização faz e que é muito válida, sempre”.

Fonte: Adaptado de Hilion (2011)

Formação Profissional	Desenvolvimento do Diagnóstico de Necessidades de Formação	Questionário, trabalhadores, chefia, Administração.	C1 – “(...) <u>questionário com ações de formação para ser respondido pelos trabalhadores e chefias</u> . Este processo deve articular com as carências identificadas pelos dirigentes ao nível dos seus colaboradores e melhoradas através de entrevistas com os trabalhadores”.
			C2 – “ É feito um levantamento, eu sei que esse <u>levantamento abrange todos os trabalhadores e abrange depois as chefias</u> .”
			C3 – “ (...) o diagnóstico é realizado a 100% com o <u>envolvimento dos trabalhadores e das chefias</u> ”.
			C4 – “ (...) <u>um questionário com um conjunto de ações de formação</u> que nos apresentam para colocarem, <u>nós e os trabalhadores</u> , um conjunto de cruzinhas as ações que mais interessam”.
	Plano de Formação dos SMAS	Credibilidade, triagem, ajustado às verdadeiras necessidades, melhorado	C1- “ A não resposta aos questionários de diagnóstico por parte das chefias, é um <u> sinal da pouca credibilidade que este processo tem</u> . Por outro lado, uma vez elaborado o plano ele deve ser apresentado, discutido e aprovado com os dirigentes. <u>É a única forma de envolvimento e comprometimento com a sua execução</u> . (...) o processo já não está adequado às dinâmicas atuais”.
			C2 - “(...) falta uma <u>triagem efetiva que permita definir graus de prioridade às várias formações</u> ”.
			C3 – “(...) <u>é sempre possível de ser melhorado</u> . (...)um plano que tenha sido resultado de um diagnóstico que envolva todos, sejam as chefias e os trabalhadores, mas também todos aqueles para quem prestamos o serviço, os munícipes, sem dúvida que teremos um plano de formação mais realista e mais <u>ajustados às verdadeiras necessidades da organização</u> . Ainda estamos um pouco longe.”
			C4 - “(...) que o <u>plano de formação deveria ser melhorado</u> , deveria ser enriquecido com ações do saber fazer (...) e nem sempre isso é tido em conta.”

Formação Profissional	Ações de Formação Desenvolvidas nos SMAS	Diversidade de ações, úteis, enquadradas na organização, interesse, necessidades da organização.	<p>C1- “ Existe uma <u>grande diversidade de ações</u>, umas muito boas e bastante importantes para a organização e também para a melhoria do desempenho dos trabalhadores. Por outro lado existem outras com pouco interesse e fracas para a organização”.</p> <p>C2 – “(...) atualmente aparecem-me ações de formação que eu às vezes tenho um bocado (...), não é dúvidas, mas <u>não me parecem enquadradas sequer no âmbito da organização</u>. (...) surgimento às vezes de algumas ações para determinados públicos-alvo que nós <u>não vimos sequer uma relação</u>. (...) de uma forma muito genérica tenho ideia que de facto <u>só parte delas é que serão úteis</u>. Não sei se 50/50(...). Há outras formações que eu sinceramente nem <u>vejo sequer (...) interesse para a organização (...)</u>”.</p> <p>C3 – “ o meu entendimento é que sem dúvida temos algumas <u>de interesse evidente outras nem tanto</u>. Umas claramente <u>respondem a necessidades da organização</u> e dos trabalhadores (...) <u>outras ações não consigo compreender qual o interesse ou qual a mais-valia para os trabalhadores que a frequentam e para a própria da organização</u>”.</p> <p>C4 – “(...) outras ações de formação que me parecem de <u>reduzida utilidade para os trabalhadores e para a organização</u>. (...) deviam ser envolvidos mais intensamente os trabalhadores e as chefias para que desse modo se consigam arranjar efetivamente ações de interesse elevado para os trabalhadores e para a organização. <u>Temos ações de reduzido interesse para ambas as partes</u>. Há ações que realmente são muito úteis como digo há outras que eu considero de reduzida utilizada para a organização”.</p>
------------------------------	--	--	---

Formação Profissional	O papel da formação profissional no desempenho das funções dos participantes	Melhoria contínua, evolução, aumento das competências, impacto no desempenho, alteração desempenho	C1- “ O papel da formação profissional é fundamental para a <u>melhoria contínua do trabalhador (...)</u> ”
			C2 – “E nós só evoluímos porque de facto as pessoas através da formação, não só mas também através da formação têm adquirido uma visão mais global da organização.”
			C3 – “(...) que o papel da formação profissional depende das ações de formação. Umas têm realmente um papel importantíssimo no <u>aumento das competências necessárias para o desempenho das funções</u> , por outro lado temos outras que <u>não têm qualquer impacto nos trabalhadores e no seu desempenho</u> ”.
			C4 – “ Existe <u>uma alteração ao nível do desempenho</u> por utilizarem o que aprenderam na formação mas isso nem sempre acontece”.

Formação Profissional	Expectativas dos formandos antes da ação de formação	Ação, formador, entusiasmo, interesse, resultados, mais-valia	C1- “As expectativas dependem da <u>ação em concreto e também do formador</u> ”.
			C2 – “ Uns estão <u>entusiasmados porque acreditam que a formação vai ter resultados positivos no desempenho das suas funções</u> , (...) e temos um grande número que <u>não mostram interesse</u> em ir à formação porque <u>não conseguem ver qual o interesse na sua frequência</u> .”
			C3 – “(...) os trabalhadores identificam que <u>existem ações com interesse para eles e nestas ações as suas expectativas são altas</u> e são os primeiros a mostrar interesse em frequentá-las e depois temos a outra situação em <u>que não veem interesse nem uma mais-valia</u> para eles e para a organização e <u>as suas expectativas são muito baixas</u> . Depende claramente de que ação de formação nos estamos a referir”.
			C4 – “ <u>Eles nem sempre apresentam grandes expectativas para frequentar algumas ações, mas depende das ações e da pessoa</u> . Há pessoas que apresentam um <u>desejo fervoroso de ir a todas ações de formação(...)</u> Aqueles conscientes e bons trabalhadores escolhem <u>e gostam de ir às ações específicas onde sentem que vão buscar uma mais-valia e tiram aproveitamento</u> e as expectativas deles são positivas”.

Formação Profissional	Feedback dos formandos após frequência das ações de formação	Ações, formadores, desempenho, mais-valia, interesse, positivo, negativo, conhecimentos, saberes, bom grado	C1- “ <u>As reações dependem das ações e dos formadores.</u> Alguns consideram que são <u>importantes para o seu desempenho e aprenderam</u> , outros consideram que só <u>estiveram presentes por serem “obrigados”</u> .”
			C2 – “ Depois quando as formações de facto <u>correspondem a uma mais-valia para eles, eles acabam por ficar satisfeitos</u> e uns desempenharam melhor as competências que entretanto adquiriram. Digamos que no essencial da área técnica o feedback que tenho deles é muito bom. (...) na generalidade das formações não técnicas a opinião das pessoas é que passaram um bom tempo e que se divertiram”.
			C3 – “(...) mais uma vez <u>depende da ação de formação.</u> Quando ação responde às suas expectativas <u>o feedback que recebo é muito positivo</u> , transmitindo <u>um sentimento atualização de conhecimentos</u> ou aquisição de novos, mostrando vontade de frequentarem mais. No entanto, o contrário também se verifica, o <u>feedback é negativo não conseguindo reconhecer o interesse da ação.</u>
			C4 – “ Algumas eles referem <u>que foram à ação e trouxeram mais saberes</u> , aprenderam, ouviram falar de coisas que não sabiam que existiam e portanto <u>manifestam bom grado com a ação</u> . Existem outras que lhes pergunto e dizem que não gostaram, parece que às vezes vão lá porque alguém os chamou a ir, <u>não entendendo porque foram chamados e não entendem a razão de ser da ação, sendo o feedback nestas situações muito negativo</u> ”.

<p>Transferência da formação para o posto de trabalho</p>	<p>Aplicabilidade do conteúdo da formação no desempenho das funções</p>	<p>Ações, componente prática, totalidade, reconhece, mais-valia, aplicação, desilusão, utilidade</p>	<p>C1- “ É variável e <u>depende das ações de formação...</u> As ações com uma componente prática a reação é sempre mais positiva porque precisam para o desempenho da sua atividade.”</p> <p>C2 – “(...) portanto mas <u>eles nunca aplicam na totalidade os conhecimentos que entretanto adquirem.</u> (...) e <u>eu acho que na generalidade as coisas têm funcionado.</u> (...) temos ações de formação que nem se entende qual o interesse para a organização e para os trabalhadores e nestes casos em concreto (...), sinceramente não sei sequer se adquirem conhecimentos, quanto mais se os aplicam. Relativamente a nós esta validação é um bocado empírica, é um bocado a nossa sensação como é que as coisas ficam a correr depois de haver uma determinada formação”.</p> <p>C3 – “(...) <u>depende das ações de formação.</u> Se forem ações de formação em que o <u>trabalhador reconhece a sua importância e a mais-valia da aplicação dos conhecimentos no desempenho das funções</u> mas também se lhe for dada essa oportunidade e adequação de meios para o fazer, <u>não tenho qualquer dúvida dessa aplicação.</u> No entanto <u>se o trabalhador considerar que a ação foi uma "desilusão" e uma perda de tempo então certamente que não aplicará nada</u>”.</p> <p>C4 – “ <u>Alguns aplicam, se forem aquelas ações mais de índole prático e que realmente respondem às necessidades que eles têm.</u> Temos <u>outras ações que como não têm utilidade não têm aplicação, sinto que algumas são de muito reduzida aplicabilidade (...)</u>”.</p>
--	---	--	---

Transferência da formação para o posto de trabalho	Validação dos conhecimentos adquiridos na formação	Sem conhecimento, inquéritos, Não são validados, sistema avaliação	C1- “Em termos de validação <u>não tenho conhecimento</u> que se faça”.
			C2 – “ A formação muito técnica <u>a área do saber fazer essa é fácil de constatar é verificar se a pessoa sabe fazer bem aquele trabalho ou não.</u> Em termos de <u>validar os conhecimentos os Recursos Humanos até poderão fazer inquéritos relativamente a esta questão em concreto mas penso que não fazem a validação dos conhecimentos, eu não tenho conhecimento disso</u> ”.
			C3 – “ <u>Os conhecimentos na realidade não são validados.</u> Claro que é possível verificar por exemplo se uma ferramenta informática nova está a ser usada mas <u>em termos de validação desses conhecimentos ainda não é desenvolvido nos nossos serviços.</u> Tendo em conta o nosso volume de formação e o sabermos que existe uma forte aposta por parte da Administração, <u>o caminho que se terá de fazer é o de verificar se os conhecimentos adquiridos na formação são realmente transferidos para o desempenho das funções e se são ou não uma mais-valia para o trabalhador e para a organização.</u> Caso contrário poderá ser um investimento sem retorno que sem esta validação nunca ficaremos a saber”.
			C4 – “ <u>Não é validado. Praticamente não é validado.</u> (...) é transmitida alguma informação e com base nessa informação é que avaliamos até que ponto foi útil ou não. <u>Em termos de existir um sistema de avaliação não existe</u> ”.

Transferência da formação para o posto de trabalho	Facilidade de aplicabilidade dos conhecimentos aprendidos na formação	Prática, saber-fazer, verificar, técnica	C1- “ <u>Consegue-se medir e avaliar a aplicação dos conhecimentos adquiridos na formação, quando estão mais direcionadas para a função e também com uma componente mais prática</u> ”.
			C2 – “ <u>Sem dúvida que é na área do saber fazer</u> . É mais fácil de validar porque essa aí ou fazes bem ou não fazes bem. As outras presumo eu que sejam mais difíceis, pelo menos da minha parte em avaliar (...)”.
			C3 – “ <u>Sem dúvida que nas áreas mais práticas, é aí que é mais fácil verificar se existiu ou não aplicação dos conhecimentos</u> . As áreas comportamentais são sempre mais difíceis de verificar no entanto não é nada que seja impossível e deve ser feito como em qualquer outra área.
			C4 – “ <u>Sem dúvida nas áreas mais técnicas, do saber fazer</u> (...). Mais difícil será nas áreas comportamentais, são de uma complexidade muito maior, avaliar não é fácil (...).

Anexo 4

Matriz de Apresentação de Resultados

Categoria	Perguntas	Respostas	Entrevistas				Num	%
			1	2	3	4		
Formação Profissional	2.1 De forma generalista, qual o seu entendimento sobre o papel da formação profissional?	Bastante Relevante		X			1	25
	O que representa para si?	Muito Relevante	X		X	X	3	75
	2.2 Nos SMAS de Almada como se processa o diagnóstico de necessidades de formação?	Questionário Trabalhadores e Chefias	X	X	X	X	4	100
	2.3.Qual a sua opinião sobre o plano de formação dos SMAS?	Muito Negativa	X				1	25
		Negativa		X	X	X	3	75
	2.4.Qual opinião tem sobre as ações de formação desenvolvidas na organização?	Depende das ações (portanto inconcludente)	X	X	X	X	4	100
	2.5.Qual o papel da formação profissional para o desempenho das funções dos trabalhadores que a frequentam?	Importante	X	X			2	50
		Depende das ações			X	X	2	50
	2.6.Qual expectativas apresentam os formandos antes da frequência de uma ação de formação?	Depende das ações e/ ou formador	X	X	X	X	4	100
Transferência da Formação	2.7.Qual feedback recebe dos trabalhadores após frequência das ações de formação?	Depende das ações e/ou formador	X	X	X	X	4	100
	3.1.Os trabalhadores no geral aplicam no desenvolvimento das suas funções o que aprenderam nas ações de formação que frequentam?	Depende das ações	X	X	X	X	4	100
	3.2 De que forma validam se esses conhecimentos adquiridos na formação foram transferidos para o desempenho das funções?	Não Validam	X	X	X	X	4	100
	3.3.Qual tipos de conhecimentos são mais fáceis de identificar que foram transferidos para o desempenho das funções?	Práticos/ Saber-Fazer	X	X	X	X	4	100

Anexo 5

Questionário LTSI

**Questionário sobre Formação Profissional
Relacionamento Interpessoal**

O presente questionário pretende obter a sua opinião sobre a formação profissional e é composto por duas partes: a primeira parte incide sobre a formação de Relacionamento Interpessoal que frequentou entre 2010 e 2012 e a segunda sobre aspetos relativos a Formação Profissional em Geral.

Quando virar a página, terá as 63 questões relativas a ação de Relacionamento Interpessoal. A última folha deste questionário inclui 26 questões relativas a formação em geral na organização.

Obrigada pela sua colaboração!
Ana Rita Amama! Maia de Almeida

**Questionário sobre Formação Profissional
Gestão Documental - IportalDoc**

O presente questionário pretende obter a sua opinião sobre a formação profissional e é composto por duas partes: a primeira parte incide sobre a formação de Gestão Documental - IportalDoc que frequentou entre 2010 e 2012 e a segunda sobre aspetos relativos a Formação Profissional em Geral.

Quando virar a página, terá as 63 questões relativas a ação de Gestão Documental - IportalDoc. A última folha deste questionário inclui 26 questões relativas a formação em geral na organização.

Obrigada pela sua colaboração!
Ana Rita Amama! Maia de Almeida

Pense por favor na ação de formação que frequentou e responda às seguintes questões

Por favor utilizar a seguinte escala e faça uma cruz (x) sobre o algarismo (1, 2, 3, 4, 5) à direita de cada questão que melhor traduz a sua opinião sobre esta ação de formação.

	Quase Sempre não	Quase Sempre sim	Não se sabe nem sim nem não	Quase Sempre não	Quase Sempre sim
1. Antes de frequentar a ação de formação, sabia que o programa iria afetar o meu desempenho	1	2	3	4	5
2. A formação aumentará a produtividade pessoal	1	2	3	4	5
3. Quando terminar a formação, mal posso esperar para voltar ao trabalho e aplicar o que aprendi	1	2	3	4	5
4. Acredito que a formação vai ajudar-me a ter um melhor desempenho no meu emprego	1	2	3	4	5
5. Fico excitado (a) ao pensar em tentar utilizar na minha função o que aprendi nesta formação	1	2	3	4	5
6. Se utilizar a formação com êxito, as minhas recompensas serão aumentadas	1	2	3	4	5
7. Se utilizar a formação, é mais provável que seja recompensado	1	2	3	4	5
8. É provável que tenha alguns benefícios ao utilizar no emprego as técnicas que aprendi recentemente	1	2	3	4	5
9. Antes da formação, tinha uma ideia de como esta iria contribuir para o meu desenvolvimento na função que tenho	1	2	3	4	5
10. Sabia o que esperar da formação antes dela começar	1	2	3	4	5
11. Não tenho tempo para utilizar o que aprendi nesta formação	1	2	3	4	5
12. Tendo utilizado o que aprendi na formação irá requerer demasiada energia que me afastará do outro trabalho que tenho para fazer	1	2	3	4	5
13. Os resultados esperados desta formação estavam claros quando do seu início	1	2	3	4	5
14. Os empregados na minha organização são penalizados por não utilizarem o que aprenderam na formação	1	2	3	4	5
15. Se utilizar o que aprendi na formação, isso irá ajudar-me a obter melhores avaliações de desempenho	1	2	3	4	5
16. Os empregados na minha organização recebem vários benefícios quando utilizam no emprego competências recém-adquiridas	1	2	3	4	5

© copyright 1995, Elwood F. Holton III and Reid A. Bates, all rights reserved

	Quase Sempre não	Quase Sempre sim	Não se sabe nem sim nem não	Quase Sempre não	Quase Sempre sim
17. Se não utilizar o que aprendi na formação é provável que não seja aumentado	1	2	3	4	5
18. É mais provável que seja reconhecido(a) no trabalho ao utilizar o que aprendi nesta formação	1	2	3	4	5
19. O meu chefe de trabalho permite-me experimentar as novas coisas que aprendi	1	2	3	4	5
20. Há demasiadas coisas a acontecerem no trabalho neste momento para que eu consiga experimentar o que aprendi nesta formação	1	2	3	4	5
21. Se não utilizar as novas técnicas que aprendi nesta formação irei ser reconhecido(a)	1	2	3	4	5
22. Utilizar com êxito o que aprendi nesta formação irá ajudar-me a receber um aumento	1	2	3	4	5
23. Se não utilizar o que aprendi nesta formação irei ser alertado quando a isso	1	2	3	4	5
24. Regra-se quando os empregados desta organização não utilizam o que aprenderam na formação	1	2	3	4	5
25. Tenho tempo no meu horário para estudar a maneira como faço as coisas de modo a ajudar-me aquilo que aprendi de novo	1	2	3	4	5
26. Alguém terá de alterar as minhas prioridades antes de conseguir aplicar o que aprendi na formação	1	2	3	4	5
27. Gostava de ter tempo para fazer as coisas como acho que devem ser feitas	1	2	3	4	5
28. Os meus colegas apreciam o facto de eu utilizar as novas competências que adquiri na formação	1	2	3	4	5
29. Os meus colegas encorajam-me a utilizar as competências que aprendi na formação	1	2	3	4	5
30. No trabalho, os meus colegas sabem que eu utilizei o que aprendi durante a formação	1	2	3	4	5
31. Os meus colegas são pacientes quando eu tento utilizar as novas competências no trabalho	1	2	3	4	5
32. A minha chefia encontra-se comigo regularmente para trabalharmos nos problemas que possa estar a ter ao utilizar o que aprendi na formação	1	2	3	4	5

© copyright 1995, Elwood F. Holton III and Reid A. Bates, all rights reserved

		Quase Sempre muito	Quase muito	Não concordo nem quase	Quase muito	Quase Sempre muito
22.	A minha chefia encontra-se consigo para discutir as formas de aplicar no emprego o que aprendi na formação	1	2	3	4	5
23.	A minha chefia irá opor-se ao facto de eu utilizar o que aprendi numa formação no emprego	1	2	3	4	5
24.	A minha chefia opor-se-á a que utilize as novas técnicas que aprendi numa formação	1	2	3	4	5
25.	A minha chefia acha que sou menos eficiente quando utilizo as novas técnicas que aprendi numa formação	1	2	3	4	5
26.	A minha chefia mostra interesse relativamente ao que aprendo na formação	1	2	3	4	5
27.	A minha chefia opõe-se à utilização de técnicas aprendidas na formação	1	2	3	4	5
28.	A minha chefia estabelece-me objetivos que me encorajam a utilizar a formação no emprego	1	2	3	4	5
29.	A minha chefia diz-me se estou a fazer um bom trabalho quando utilizo o que aprendi na formação	1	2	3	4	5
30.	A minha chefia não irá gostar se eu fizer as coisas da maneira como aprendi numa formação	1	2	3	4	5
31.	A minha chefia acha que esta formação não ajudará o meu trabalho	1	2	3	4	5
32.	A minha chefia ajuda-me a estabelecer objetivos realistas para o meu desempenho no trabalho baseando-se na minha formação	1	2	3	4	5
33.	A minha chefia utiliza técnicas diferentes das que eu usaria se aplicasse o que aprendi na minha formação	1	2	3	4	5
34.	A minha chefia acha que estou a ser ineficaz quando utilizo as técnicas aprendidas durante a formação	1	2	3	4	5
35.	A minha chefia irá provavelmente criticar esta formação assim que eu voltar ao emprego	1	2	3	4	5
36.	O material pedagógico (equipamentos, ilustrações, etc.) utilizado na formação é muito parecido com aquele que utilizo no emprego	1	2	3	4	5
37.	Os métodos utilizados na formação são muito parecidos com a forma como fazemos as coisas no emprego	1	2	3	4	5
38.	Como da forma como a formação se parece tanto com o meu emprego	1	2	3	4	5

© copyright 1998, Elwood F. Holton III and Reid A. Bates, all rights reserved

		Quase Sempre muito	Quase muito	Não concordo nem quase	Quase muito	Quase Sempre muito
50.	Terei tudo aquilo de que preciso para poder aplicar aquilo que aprendi na formação	1	2	3	4	5
51.	Não sei possível experimentar no meu emprego aquilo que aprendi numa formação	1	2	3	4	5
52.	As atividades e exercícios que os formadores usaram ajudaram-me a saber como aplicar no emprego aquilo que aprendi	1	2	3	4	5
53.	Não sei que as pessoas responsáveis pela formação sabem como me ensinar a utilizar o que aprendi	1	2	3	4	5
54.	Os formadores utilizaram muitos exemplos que me mostraram como poderia utilizar a minha aprendizagem no emprego	1	2	3	4	5
55.	O modo como os formadores utilizaram os materiais fez-me sentir mais confiante de que conseguirei aplicá-los	1	2	3	4	5
56.	Os recursos de que dispunhamos para aplicar o que aprendi foram ao meu dispor após a formação	1	2	3	4	5
57.	Terei oportunidades para utilizar no meu emprego o que aprendi numa formação	1	2	3	4	5
58.	O que é ensinado na formação corresponde às exigências da minha função	1	2	3	4	5
59.	As situações utilizadas na formação são muito parecidas com as que encontro no meu emprego	1	2	3	4	5
60.	Há recursos humanos suficientes que me permitem utilizar as competências adquiridas na formação	1	2	3	4	5
61.	As limitações orçamentais da minha organização irão impedir-me de utilizar no trabalho as competências adquiridas na formação	1	2	3	4	5
62.	A quantidade de pessoas no meu local de trabalho é adequada para eu utilizar o que aprendi numa formação	1	2	3	4	5
63.	Será difícil obter os materiais de que preciso para aplicar as técnicas e conhecimentos que aprendi na formação	1	2	3	4	5

Por favor, responda ainda às questões na página seguinte, as quais se referem à formação em geral na sua organização

© copyright 1998, Elwood F. Holton III and Reid A. Bates, all rights reserved

Pense agora por favor na formação em geral na sua organização e responda as seguintes questões

Por favor utilizar a seguinte escala e faça uma cruz sobre o algarismo (1,2,3,4,5) à direita de cada questão que melhor traduz a sua opinião.



		Quase Sempre muito	Quase muito	Não severamente nem quase	Quase muito	Quase Sempre muito
64.	A minha organização não valoriza o meu desempenho	1	2	3	4	5
65.	O meu desempenho no trabalho aumenta quando utilizo novas coisas que aprendi	1	2	3	4	5
66.	Quanto mais me esforço por aprender, melhor desempenho o meu trabalho	1	2	3	4	5
67.	Na sua maioria, as pessoas que são recompensadas na minha organização são aquelas que fazem por merecê-lo	1	2	3	4	5
68.	Quando me esforço para melhorar o meu desempenho, acontecem-me coisas boas	1	2	3	4	5
69.	Geralmente, a formação ajuda-me a aumentar a minha produtividade	1	2	3	4	5
70.	As pessoas aqui reparam quando se faz alguma coisa bem	1	2	3	4	5
71.	Quanto mais eu aplico no meu emprego o que aprendi, melhor eu faço o meu trabalho	1	2	3	4	5
72.	O meu trabalho é ideal para quem gosta de ser recompensado quando faz alguma coisa realmente boa	1	2	3	4	5
73.	As pessoas na minha equipa geralmente preferem utilizar os métodos já existentes do que os novos métodos aprendidos na formação	1	2	3	4	5
74.	Empregados experientes na minha equipa ridicularizam os outros quando eles tentam utilizar as técnicas que aprendem na formação	1	2	3	4	5
75.	As pessoas da minha equipa estão abertas para mudar a forma como fazem as coisas	1	2	3	4	5
76.	As pessoas da minha equipa não estão dispostas a mudar a maneira como as coisas são feitas	1	2	3	4	5

© copyright 1995, Elwood F. Holton III and Reid A. Bates, all rights reserved

		Quase Sempre muito	Quase muito	Não severamente nem quase	Quase muito	Quase Sempre muito
77.	O meu grupo de trabalho é relutante quanto a experimentar novas formas de fazer as coisas	1	2	3	4	5
78.	O meu grupo de trabalho está aberto a mudanças, se isso melhorar o nosso desempenho no trabalho	1	2	3	4	5
79.	Após a formação, recebo feedback de pessoas acerca de como estou a aplicar aquilo que aprendi	1	2	3	4	5
80.	As pessoas costumam fazer sugestões acerca da forma como posso melhorar o meu desempenho no trabalho	1	2	3	4	5
81.	Recebo muitos conselhos de outras pessoas sobre como fazer melhor o meu trabalho	1	2	3	4	5
82.	Estou confiante na minha capacidade de utilizar novos conhecimentos no emprego	1	2	3	4	5
83.	Nunca duvido da minha capacidade de utilizar no emprego o que aprendi	1	2	3	4	5
84.	Estou certo(a) de que irei ultrapassar obstáculos no meu emprego que dificultam a utilização de novas técnicas e conhecimentos	1	2	3	4	5
85.	No trabalho sinto-me confiante em utilizar o que aprendi na formação mesmo em situações difíceis	1	2	3	4	5
86.	As pessoas costumam dizer-me coisas que me ajudam a melhorar o meu desempenho	1	2	3	4	5
87.	Quando experimento coisas novas que aprendi, sei quem é que irá ajudar-me	1	2	3	4	5
88.	Quando o meu desempenho não é o que deveria ser, as pessoas no meu emprego ajudam-me a melhorá-lo	1	2	3	4	5
89.	Tenho regularmente conversas com outras pessoas sobre como melhorar o meu desempenho	1	2	3	4	5

Data ____/____/____

Obrigada pela sua participação!

© copyright 1995, Elwood F. Holton III and Reid A. Bates, all rights reserved

Anexo 6

Estatística Descritiva dos Respondentes

Duração da ação

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	8	91	77,8	77,8	77,8
	25	26	22,2	22,2	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Número de ações frequentadas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	13	11,1	11,1	11,1
	1	28	23,9	23,9	35,0
	2	45	38,5	38,5	73,5
	3	13	11,1	11,1	84,6
	4	8	6,8	6,8	91,5
	5	6	5,1	5,1	96,6
	6	3	2,6	2,6	99,1
	7	1	,9	,9	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Componente Predominante

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Técnica	91	77,8	77,8	77,8
	Comportamental	26	22,2	22,2	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Total em horas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	13	11,1	11,2	11,2
	4	2	1,7	1,7	12,9
	6	7	6,0	6,0	19,0
	7	2	1,7	1,7	20,7
	8	1	,9	,9	21,6
	8	5	4,3	4,3	25,9
	9	1	,9	,9	26,7
	12	19	16,2	16,4	43,1
	15	5	4,3	4,3	47,4
	18	5	4,3	4,3	51,7
	20	6	5,1	5,2	56,9
	21	4	3,4	3,4	60,3
	24	2	1,7	1,7	62,1
	25	1	,9	,9	62,9
	27	2	1,7	1,7	64,7
	28	1	,9	,9	65,5
	31	3	2,6	2,6	68,1
	32	1	,9	,9	69,0
	34	1	,9	,9	69,8
	36	2	1,7	1,7	71,6
	37	1	,9	,9	72,4
	40	4	3,4	3,4	75,9
	42	1	,9	,9	76,7
	43	1	,9	,9	77,6
	46	3	2,6	2,6	80,2
	49	1	,9	,9	81,0
	50	7	6,0	6,0	87,1
	53	3	2,6	2,6	89,7
	62	1	,9	,9	90,5
	63	1	,9	,9	91,4
	64	2	1,7	1,7	93,1
	65	1	,9	,9	94,0
	70	1	,9	,9	94,8
	75	1	,9	,9	95,7
	87	1	,9	,9	96,6
	88	1	,9	,9	97,4
	100	1	,9	,9	98,3
	137	1	,9	,9	99,1
	566	1	,9	,9	100,0
	Total	116	99,1	100,0	
Missing	System	1	,9		
Total		117	100,0		

Sexo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Feminino	63	53,8	53,8	53,8
	Masculino	54	46,2	46,2	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Função

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Técnico Superior	18	15,4	15,4	15,4
	Assistente Técnico	51	43,6	43,6	59,0
	Assistente Operacional	22	18,8	18,8	77,8
	Encarregado Operacional	1	,9	,9	78,6
	Encarregado Geral Operacional	3	2,6	2,6	81,2
	Técnico de Informática	5	4,3	4,3	85,5
	Coordenador Técnico	5	4,3	4,3	89,7
	Chefia intermédia de 4º Grau	2	1,7	1,7	91,5
	Chefia Intermédia de 3º Grau	1	,9	,9	92,3
	Chefe de Divisão	8	6,8	6,8	99,1
	Chefe Equipa Multidisciplinar	1	,9	,9	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Grupo Antiguidade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	< 5 anos	11	9,4	9,4	9,4
	5 a 10 anos	32	27,4	27,4	36,8
	11 a 20 anos	22	18,8	18,8	55,6
	> 20 anos	52	44,4	44,4	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Grupo Etário

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	<25 anos	2	1,7	1,7	1,7
	25 a 34 anos	27	23,1	23,1	24,8
	35 a 44 anos	34	29,1	29,1	53,8
	45 a 54 anos	36	30,8	30,8	84,6
	55 a 64 anos	18	15,4	15,4	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Habilitações

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Até 3º ciclo	10	8,5	8,5	8,5
	10º ou 11º ano	5	4,3	4,3	12,8
	12º ano	61	52,1	52,1	65,0
	Licenciatura	34	29,1	29,1	94,0
	Mestrado	7	6,0	6,0	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Anexo 7

Consistência Interna dos 17 Fatores

Fator 1: Preparação Prévia dos Formandos

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	116	99,1
	Excluded ^a	1	,9
	Total	117	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's	
Alpha	N of Items
,679	3

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Fator 2: Motivação para Transferir

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	115	98,3
	Excluded ^a	2	1,7
	Total	117	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's	
Alpha	N of Items
,758	4

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Fator 3: Resultados Pessoais Positivos

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	115	98,3
	Excluded ^a	2	1,7
	Total	117	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's	
Alpha	N of Items
,822	7

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Fator 4: Resultados Pessoais Negativos

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	115	98,3
	Excluded ^a	2	1,7
	Total	117	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's	
Alpha	N of Items
,602	4

Fator 5: Capacidade Pessoal para Transferir

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	116	99,1
	Excluded ^a	1	,9
	Total	117	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's	
Alpha	N of Items
,718	5

Fator 6: Suporte dos Pares

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	117	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	117	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's	
Alpha	N of Items
,799	4

Fator 7: Suporte dos Supervisores

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	114	97,4
	Excluded ^a	3	2,6
	Total	117	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's	
Alpha	N of Items
,895	6

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Fator 8: Sanções dos Supervisores

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	115	98,3
	Excluded ^a	2	1,7
	Total	117	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's	
Alpha	N of Items
,904	9

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Fator 9: Percepção da Validade do Conteúdo

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	117	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	117	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's	
Alpha	N of Items
,861	3

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Fator 10: Oportunidade para Utilizar a Formação

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	117	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	117	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,797	5

Fator 11: Transferabilidade

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	116	99,1
	Excluded ^a	1	,9
	Total	117	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,811	5

Fator 12: Design de Transferência

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	117	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	117	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,861	3

Fator 13: Desempenho – Expectativa de Resultados

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	116	99,1
	Excluded ^a	1	,9
	Total	117	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,813	5

Fator 14: Esforço de Transferência – Expectativa de Desempenho

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	116	99,1
	Excluded ^a	1	,9
	Total	117	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,789	4

Fator 15: Abertura/ Resistência à Mudança

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	117	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	117	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,767	6

Fator 16: Feedback Desempenho

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	116	99,1
	Excluded ^a	1	,9
	Total	117	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's	
Alpha	N of Items
,798	7

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Fator 17: Autoeficácia de Desempenho

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	117	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	117	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's	
Alpha	N of Items
,774	3

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Anexo 8

Estatística Descritiva dos Fatores

Média, Moda, Mediana e Desvio Padrão

		Duração da ação	Número de ações frequentadas	Total em horas	Antiguidade na Organização	Idade	Conhece o programa antes da ação e seus efeitos	A formação aumenta a produtividade	Termina a formação e quero aplicar o que aprendi	A formação ajuda a melhorar o meu desempenho
N	Valid	117	117	116	117	117	117	117	116	117
	Missing	0	0	1	0	0	0	0	1	0
Mean		11,78	2,09	30,37	17,83	42,84	3,64	3,90	3,44	3,98
Median		8,00	2,00	18,00	16,00	42,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Mode		8	2	12	24	34 ^a	4	4	4	4
Std. Deviation		7,098	1,471	55,673	10,622	10,593	,866	,724	,858	,656

Excita-me pensar em utilizar o que aprendi na formação	Utilizar a formação com êxito, aumenta as recompensas	Se utilizar a formação poderei ser recompensado	Posso ter benefícios se utilizar as técnicas que aprendi	Á priori, sei que a formação contribui para o desempenho da função	Sabia o que esperar da formação antes dela começar	Não tenho tempo para utilizar o que aprendi	Aplicar o que aprendi afasta-me do trabalho que tenho para fazer	Os resultados esperados desta formação eram claros aquando do início	Há penalizações se os trabalhadores não utilizarem o que aprenderam
116	117	116	117	117	116	116	117	117	116
1	0	1	0	0	1	1	0	0	1
2,91	2,87	2,90	3,56	3,46	3,13	1,97	2,01	3,44	2,30
3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,00	2,00	2,00	4,00	2,00
3	3	3	4	4	3	2	2	4	2
,894	,933	,936	,824	,760	,808	,874	,924	,845	,916

Utilizar o que aprendi na formação melhora a minha Avaliação Desempenho	Os empregados da organização recebem benefícios quando aplicam competências recém aprendidas	Se não utilizar o que aprendi na formação é possível que não seja aumentado	É mais provável ser reconhecido no trabalho se aplicar o que aprendi nesta formação	O meu fluxo de trabalho permite-me experimentar o que aprendi	Não tenho disponibilidade e neste momento para que consiga experimentar o que aprendi	Se não utilizar as novas técnicas que aprendi nesta formação irei ser repreendido	Utilizar com êxito o que aprendi nesta formação irá ajudar-me a receber um aumento	Se não utilizar o que aprendi nesta formação irei ser alertado quanto a isso	Repara-se quando os empregados desta organização não utilizam o que aprenderam	Tenho tempo para mudar a forma como faço as coisas de forma a ajustar-me ao que aprendi
117	117	117	116	117	117	116	117	117	116	117
0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0
3,17	2,44	2,09	3,22	3,61	2,32	2,37	1,86	2,91	3,05	3,46
3,00	3,00	2,00	3,00	4,00	2,00	2,00	2,00	3,00	3,00	4,00
4	3	2	4	4	2	2	1ª	4	3	4
1,003	,894	,900	1,078	,830	,877	1,009	,860	1,047	,903	,836

As minhas prioridades têm de ser mudadas antes de conseguir aplicar o que aprendi	Gostava de ter tempo para fazer as coisas como acho que devem ser feitas	Os meus colegas apreciam o facto de utilizar as novas competências que adquiri	Os meus colegas encorajam-me a utilizar as novas competências que aprendi	No trabalho, os meus colegas esperam que utilize o que aprendo durante a formação	Os meus colegas são pacientes quando tento de utilizar as novas competências no trabalho	A minha chefia trabalhar comigo nos problemas que podem surgir por aplicar o que aprendi	A minha chefia discute formas de aplicar no emprego o que aprendi na formação	A minha chefia irá opor-se ao facto de utilizar o que aprendi nesta formação no emprego	A minha chefia é contra a que utilize as as novas técnicas que aprendi nesta formação	A minha chefia acha que sou menos eficiente quando utilizo as novas técnicas que aprendi
116	117	117	117	117	117	117	117	116	117	117
1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
2,46	3,20	3,20	3,20	3,55	3,41	2,74	2,76	1,88	1,85	1,91
2,00	3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	2,00	2,00	2,00
2	4	3	3	4	4	3	3	2	2	2
,817	1,044	,790	,801	,713	,790	1,070	1,039	,724	,734	,749

A minha chefia é interessada relativamente ao que aprendo na formação	A minha chefia opõe-se à utilização de técnicas aprendidas na formação	A minha chefia estabelece-me objetivos que me encorajam a utilizar a formação no emprego	A minha chefia dá-me feedback do meu trabalho quando utilizo o que aprendi na formação	A minha chefia não irá gostar se fizer as coisas como aprendi na formação	A minha chefia acha que esta formação não ajudará o meu trabalho	A minha chefia estabelece objetivos realistas no trabalho de acordo com a minha formação	A minha chefia utilizaria técnicas diferentes das que usaria se aplicasse o que aprendi na formação	A minha chefia considera-me ineficaz quando utilizo as técnicas aprendidas na formação	A minha chefia possivelmente vai criticar esta formação assim que voltar ao emprego	O material pedagógico utilizado na formação é muito idêntico ao que utilizo no emprego
117	117	115	116	117	117	117	116	117	117	117
0	0	2	1	0	0	0	1	0	0	0
3,55	1,85	3,21	3,16	2,13	2,09	3,11	2,66	2,02	1,91	3,44
4,00	2,00	3,00	3,00	2,00	2,00	3,00	3,00	2,00	2,00	4,00
4	2	3	3	2	2	3	3	2	2	4
,725	,746	,843	,833	,905	,809	,869	,780	,777	,765	,814

Os métodos utilizados na formação são muito parecidos com a forma como fazemos as coisas	Gosto da forma como a formação se parece tanto com o meu emprego	Terei tudo aquilo que preciso para poder aplicar aquilo que aprendi na formação	Vai ser possível experimentar no meu emprego aquilo que aprendi nesta formação	Os exercícios práticos que os formadores utilizaram ajudam-me a saber aplicar o que aprendi	Vejo que as pessoas responsáveis pela formação sabem como irei utilizar o que aprendi	Os formadores utilizaram exemplos que mostraram como poderia utilizar o que aprendi na formação	O modo como os formadores utilizaram os materiais fez-me ficar confiante de que conseguirei aplicá-los	Os recursos necessários para aplicar o que aprendi estarão ao meu dispor após a formação	Terei oportunidade para utilizar no meu emprego o que aprendi nesta formação	O que é ensinado na formação corresponde às exigências da minha função
117	117	117	116	117	117	117	117	117	117	117
0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
3,46	3,34	3,44	3,82	3,88	3,58	3,79	3,74	3,66	3,90	3,50
4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
,815	,853	,834	,717	,632	,722	,641	,662	,697	,563	,773

As situações utilizadas na formação são muito parecidas com as que encontro no meu emprego	Há recursos humanos suficientes que me permitem utilizar as competências adquiridas na formação	As limitações orçamentais irão impedir-me de utilizar as competências adquiridas	A quantidade de pessoas no meu local de trabalho é adequada para aplicar o que aprendi na formação	Será difícil obter os materiais de que preciso para aplicar o que aprendi na formação	A minha organização não valoriza o meu desempenho	O meu desempenho no trabalho aumenta quando utilizo novas coisas que aprendi	Quanto mais me esforço por aprender, melhor desempenho o meu trabalho	No geral as pessoas que são recompensadas na minha organização merecem sê-lo	Quando me esforço para melhorar o meu desempenho, acontecem-me coisas boas	Geralmente a formação ajuda-me a aumentar a minha produtividade
117	117	117	117	117	117	116	117	117	117	117
0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
3,62	3,55	2,08	3,37	2,15	2,48	3,74	4,04	2,79	3,24	3,74
4,00	4,00	2,00	3,00	2,00	2,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00
4	4	2	4	2	2	4	4	3	3	4
,764	,749	,721	,805	,773	,906	,712	,635	,945	,837	,721

As pessoas aqui reparam quando se faz alguma coisa bem	Quanto mais aplico no meu emprego o que aprendi, melhor faço o meu trabalho	O meu trabalho é ideal para quem gosta de ser recompensado quando faz alguma coisa realmente boa	As pessoas na minha equipa preferem utilizar os métodos existentes aos métodos novos	Empregados experientes na minha equipa ridicularizam os outros por utilizarem as técnicas novas	As pessoas da minha equipa estão abertas para mudar a maneira de fazer as coisas	As pessoas da minha equipa não estão dispostas a mudar a forma como fazem as coisas	O meu grupo de trabalho é relutante quanto a experimentar novas formas de fazer as coisas	O meu grupo de trabalho está aberto a mudanças, se isso melhorar o nosso desempenho no trabalho	Após a formação, recebo feedback sobre a forma como aplico aquilo que aprendi	As pessoas costumam fazer sugestões acerca da forma como posso melhorar o meu desempenho
116	117	117	117	117	117	117	117	117	117	116
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
3,18	3,85	2,73	2,75	1,97	3,74	2,31	2,29	3,93	2,92	3,22
3,00	4,00	3,00	3,00	2,00	4,00	2,00	2,00	4,00	3,00	3,00
3	4	3	2ª	2	4	2	2	4	3	3
,840	,647	,784	,850	,681	,724	,856	,743	,612	,842	,800

Recebo conselhos de outras pessoas sobre como fazer melhor o meu trabalho	Estou confiante na minha capacidade de utilizar novos conhecimentos no emprego	Nunca duvido da minha capacidade de utilizar novos conhecimentos no emprego	Irei ultrapassar obstáculos que dificultam a utilização de novas técnicas e conhecimentos	No trabalho sinto-me confiante em utilizar o que aprendi na formação mesmo em situações difíceis	As pessoas costumam dizer-me coisas que me ajudam a melhorar o meu desempenho	Quando experimento coisas novas que aprendi, sei quem é que irá ajudar-me	Quando o meu desempenho não é o adequado, as pessoas ajudam-me a melhorá-lo	Tenho conversas sobre como melhorar o meu desempenho
117	117	117	117	117	117	117	117	117
0	0	0	0	0	0	0	0	0
2,86	4,06	4,03	3,85	3,90	3,39	3,66	3,43	3,38
3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
2	4	4	4	4	4	4	4	4
,840	,546	,649	,624	,593	,765	,790	,723	,729

Média e Desvio Padrão dos 17 Fatores

	Motivação para Transferir	Preparação Prévia Formandos	Resultados Pessoais Positivos	Resultados Pessoais Negativos	Capacidade Pessoal p/ Transferir	Suporte dos Pares	Suporte dos Superiores	Sanções dos Superiores
N Valid	115	116	115	114	116	117	114	115
Missing	2	1	2	3	1	0	3	2
Mean	3,5587	3,3391	2,8807	2,6776	3,7741	3,3376	3,0950	3,9575
Std. Deviation	,60274	,62937	,64082	,71853	,59185	,61177	,73572	,58269

Percepção da Validade Conteúdo	Oportunidade Utilizar Formação	Transferibilid ade	Design Transferência	Desempenho -Exp. Resultados	Esforço Transferência - Exp. Desemp.	Abertura/ Resistência Mudança	Feedback Desempenho	Auto Eficácia Desempenho
117	117	116	117	116	116	117	116	117
0	0	1	0	1	1	0	1	0
3,4131	3,6821	3,7414	3,7009	3,0897	3,8448	3,7251	3,2709	3,9231
,73193	,56150	,52553	,59754	,65586	,53330	,50964	,52662	,51674

Anexo 9

Relações entre Fatores

Associação “Componente Predominantes” versus “17 Fatores LTSI”

Preparação Prévia Formandos * Componente Predominante Crosstabulation

Count

		Componente Predominante		Total
		Técnica	Comportamental	
Preparação Prévia	1,33	1	0	1
Formandos	2,00	2	2	4
	2,33	5	1	6
	2,67	12	2	14
	3,00	14	4	18
	3,33	18	6	24
	3,67	12	5	17
	4,00	22	4	26
	4,33	4	1	5
	4,67	1	0	1
Total		91	25	116

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,194	,885
	Cramer's V	,194	,885
N of Valid Cases		116	

Motivação para Transferir * Componente Predominante Crosstabulation

Count

		Componente Predominante		Total
		Técnica	Comportamental	
Motivação para Transferir	1,75	1	0	1
	2,00	3	1	4
	2,25	1	0	1
	2,50	2	1	3
	2,75	3	1	4
	3,00	9	2	11
	3,25	6	2	8
	3,50	20	6	26
	3,75	19	4	23
	4,00	13	5	18
	4,25	6	2	8
	4,50	5	2	7
	5,00	1	0	1
Total		89	26	115

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,134	,999
	Cramer's V	,134	,999
N of Valid Cases		115	

Resultados Pessoais Positivos * Componente Predominante Crosstabulation

Count

		Componente Predominante		Total
		Técnica	Comportamental	
Resultados Pessoais	1,14	1	0	1
Positivos	1,29	1	0	1
	1,43	1	1	2
	1,57	3	0	3
	1,71	1	0	1
	1,86	3	0	3
	2,00	4	0	4
	2,14	3	2	5
	2,29	1	0	1
	2,43	4	1	5
	2,57	7	3	10
	2,71	6	1	7
	2,86	7	3	10
	3,00	10	4	14
	3,14	6	2	8
	3,29	10	1	11
	3,43	12	2	14
	3,57	4	1	5
	3,71	3	3	6
	3,86	3	0	3
	4,57	0	1	1
Total		90	25	115

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,373	,715
	Cramer's V	,373	,715
N of Valid Cases		115	

Resultados Pessoais Negativos * Componente Predominante Crosstabulation

Count

		Componente Predominante		Total
		Técnica	Comportamenta	
Resultados Pessoais	1,00	1	0	1
Negativos	1,25	1	2	3
	1,50	3	1	4
	1,75	4	2	6
	2,00	9	5	14
	2,25	9	4	13
	2,50	9	1	10
	2,75	13	3	16
	3,00	15	2	17
	3,25	9	2	11
	3,50	9	3	12
	3,75	1	0	1
	4,00	4	0	4
	4,25	1	0	1
	5,00	1	0	1
Total		89	25	114

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,303	,726
	Cramer's V	,303	,726
N of Valid Cases		114	

Capacidade Pessoal p/ Transferir * Componente Predominante Crosstabulation

Count

		Componente Predominante		Total
		Técnica	Comportamental	
Capacidade Pessoal p/	2,00	0	1	1
Transferir	2,20	1	0	1
	2,60	2	0	2
	2,80	4	1	5
	3,00	7	2	9
	3,20	6	1	7
	3,40	5	3	8
	3,60	14	1	15
	3,80	9	3	12
	4,00	19	7	26
	4,20	6	3	9
	4,40	8	2	10
	4,60	3	1	4
	4,80	5	0	5
	5,00	1	1	2
Total		90	26	116

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,310	,676
	Cramer's V	,310	,676
N of Valid Cases		116	

Suporte dos Pares * Componente Predominante Crosstabulation

Count

		Componente Predominante		Total
		Técnica	Comportamental	
Suporte dos Pares	2,00	2	3	5
	2,25	0	2	2
	2,50	6	3	9
	2,75	5	1	6
	3,00	14	9	23
	3,25	13	2	15
	3,50	16	2	18
	3,75	10	1	11
	4,00	22	1	23
	4,25	1	1	2
	4,50	1	0	1
	5,00	1	1	2
	Total	91	26	117

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,463	,009
	Cramer's V	,463	,009
N of Valid Cases		117	

Suporte dos Supervisores * Componente Predominante Crosstabulation

Count

		Componente Predominante		Total
		Técnica	Comportamental	
Suporte dos Supervisores	1,00	1	0	1
	1,33	1	1	2
	1,50	1	0	1
	1,67	2	0	2
	1,83	0	1	1
	2,00	1	0	1
	2,17	6	1	7
	2,33	5	3	8
	2,50	6	1	7
	2,67	5	1	6
	2,83	7	3	10
	3,00	7	2	9
	3,17	4	2	6
	3,33	8	0	8
	3,50	4	1	5
	3,67	9	3	12
	3,83	7	3	10
	4,00	14	3	17
	4,33	1	0	1
Total		89	25	114

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,319	,867
	Cramer's V	,319	,867
N of Valid Cases		114	

Sanções dos Supervisores * Componente Predominante Crosstabulation

Count

		Componente Predominante		Total
		Técnica	Comportamenta	
Sanções dos Supervisores	1,44	1	0	1
	2,56	1	0	1
	3,00	3	2	5
	3,11	1	3	4
	3,22	1	0	1
	3,33	0	1	1
	3,44	2	2	4
	3,56	6	2	8
	3,67	8	2	10
	3,78	11	1	12
	3,89	14	3	17
	4,00	12	2	14
	4,11	1	1	2
	4,22	2	1	3
	4,33	2	0	2
	4,44	4	1	5
	4,56	4	1	5
	4,67	4	1	5
	4,78	6	2	8
	4,89	2	1	3
	5,00	4	0	4
Total		89	26	115

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,401	,555
	Cramer's V	,401	,555
N of Valid Cases		115	

Percepção da Validade Conteúdo * Componente Predominante Crosstabulation

Count

		Componente Predominante		Total
		Técnica	Comportamental	
Percepção da Validade	1,67	2	2	4
Conteúdo	2,00	4	1	5
	2,33	1	2	3
	2,67	4	5	9
	3,00	16	5	21
	3,33	10	8	18
	3,67	15	1	16
	4,00	32	2	34
	4,33	1	0	1
	4,67	1	0	1
	5,00	5	0	5
Total		91	26	117

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,470	,004
	Cramer's V	,470	,004
N of Valid Cases		117	

Oportunidade Utilizar Formação * Componente Predominante Crosstabulation

Count

		Componente Predominante		Total
		Técnica	Comportamental	
Oportunidade Utilizar	2,20	1	0	1
Formação	2,40	2	1	3
	2,60	2	1	3
	2,80	0	3	3
	3,00	4	5	9
	3,20	5	1	6
	3,40	17	3	20
	3,60	8	1	9
	3,80	8	4	12
	4,00	28	4	32
	4,20	3	0	3
	4,40	10	2	12
	4,80	2	0	2
	5,00	1	1	2
Total		91	26	117

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,448	,036
	Cramer's V	,448	,036
N of Valid Cases		117	

Transferabilidade * Componente Predominante Crosstabulation

Count

		Componente Predominante		Total
		Técnica	Comportamental	
Transferabilidade	1,20	1	0	1
	2,20	1	0	1
	2,40	1	0	1
	2,60	1	0	1
	2,80	0	1	1
	3,00	4	2	6
	3,20	3	6	9
	3,40	7	1	8
	3,60	12	4	16
	3,80	14	3	17
	4,00	36	6	42
	4,20	4	1	5
	4,40	3	0	3
	4,80	3	0	3
	5,00	1	1	2
Total		91	25	116

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,422	,111
	Cramer's V	,422	,111
N of Valid Cases		116	

Design Transferência * Componente Predominante Crosstabulation

Count

		Componente Predominante		Total
		Técnica	Comportamental	
Design Transferência	1,67	1	0	1
	2,00	2	0	2
	2,33	2	0	2
	2,67	1	1	2
	3,00	8	4	12
	3,33	14	6	20
	3,67	14	3	17
	4,00	40	8	48
	4,33	5	1	6
	4,67	0	2	2
	5,00	4	1	5
Total		91	26	117

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,321	,281
	Cramer's V	,321	,281
N of Valid Cases		117	

Desempenho -Exp. Resultados * Componente Predominante Crosstabulation

Count

		Componente Predominante		Total
		Técnica	Comportamental	
Desempenho -Exp.	1,40	1	0	1
Resultados	1,60	1	0	1
	1,80	3	0	3
	2,00	4	1	5
	2,20	3	0	3
	2,40	7	2	9
	2,60	5	2	7
	2,80	11	1	12
	3,00	10	4	14
	3,20	11	8	19
	3,40	9	4	13
	3,60	9	1	10
	3,80	8	1	9
	4,00	5	0	5
	4,20	2	0	2
	4,80	1	2	3
Total		90	26	116

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,370	,391
	Cramer's V	,370	,391
N of Valid Cases		116	

Esforço Transferência- Exp. Desempenho. * Componente Predominante
Crosstabulation

Count

		Componente Predominante		Total
		Técnica	Comportamental	
Esforço Transferência- Exp.	1,50	1	0	1
Desemp.	2,50	0	1	1
	2,75	1	1	2
	3,00	5	3	8
	3,25	3	2	5
	3,50	11	7	18
	3,75	9	1	10
	4,00	41	7	48
	4,25	9	2	11
	4,50	4	0	4
	4,75	3	1	4
	5,00	3	1	4
Total		90	26	116

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,338	,277
	Cramer's V	,338	,277
N of Valid Cases		116	

Abertura/ Resistência Mudança * Componente Predominante Crosstabulation

Count

		Componente Predominante		Total
		Técnica	Comportamental	
Abertura/ Resistência	2,50	1	0	1
Mudança	2,67	2	1	3
	2,83	0	1	1
	3,00	4	6	10
	3,17	6	1	7
	3,33	11	2	13
	3,50	5	2	7
	3,67	12	5	17
	3,83	12	1	13
	4,00	17	2	19
	4,17	7	1	8
	4,33	7	1	8
	4,50	4	2	6
	4,83	3	1	4
Total		91	26	117

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,392	,159
	Cramer's V	,392	,159
N of Valid Cases		117	

Feedback Desempenho * Componente Predominante Crosstabulation

Count

		Componente Predominante		Total
		Técnica	Comportamental	
Feedback Desempenho	2,00	3	0	3
	2,29	2	0	2
	2,43	3	2	5
	2,57	6	0	6
	2,71	3	0	3
	2,86	8	2	10
	3,00	10	2	12
	3,14	10	4	14
	3,29	7	1	8
	3,43	5	4	9
	3,57	8	3	11
	3,71	10	2	12
	3,86	8	2	10
	4,00	7	1	8
	4,14	0	2	2
	4,71	0	1	1
Total		90	26	116

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,412	,183
	Cramer's V	,412	,183
N of Valid Cases		116	

Auto Eficácia Desempenho * Componente Predominante Crosstabulation

Count

		Componente Predominante		Total
		Técnica	Comportamental	
Auto Eficácia Desempenho	2,33	1	0	1
	3,00	5	5	10
	3,33	8	3	11
	3,67	13	3	16
	4,00	45	11	56
	4,33	9	0	9
	4,67	5	0	5
	5,00	5	4	9
Total		91	26	117

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,318	,107
	Cramer's V	,318	,107
N of Valid Cases		117	

Correlação 4 Grandes Grupos de Fatores

Correlations

			Design Formação	Características Formandos	Características do Posto Trabalho	Motivação para Transferir
Spearman's rho	Design Formação	Correlation Coefficient	1,000	,644**	,560**	,343**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000
		N	117	114	108	115
	Características Formandos	Correlation Coefficient	,644**	1,000	,658**	,388**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,000
		N	114	114	106	113
	Características do Posto Trabalho	Correlation Coefficient	,560**	,658**	1,000	,435**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000
		N	108	106	108	107
	Motivação para Transferir	Correlation Coefficient	,343**	,388**	,435**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	.
		N	115	113	107	115

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlação 17 Fatores LTSI

Correlations																		
		Motivação para Transferir	Preparação Prévia Formandos	Resultados Pessoais Positivos	Resultados Pessoais Negativos	Capacidade Pessoal p/ Transferir	Suporte dos Pares	Suporte dos Supervisores	Sanções dos Supervisores	Percepção da Validade Conteúdo	Oportunidade Utilizar Formação	Transferabilidade	Design Transferência	Desempenho -Exp. Resultados	Esforço Transferência -Exp. Desemp.	Abertura/ Resistência Mudança	Feedback Desempenho	Auto Eficácia Desempenho
Spearman's rho	Motivação para Transferir	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	1,000 ,198 ^{**} 115	,317 ^{**} ,001 113	,017 ,855 113	,259 ^{**} ,005 115	,296 ^{**} ,001 115	,263 ^{**} ,005 113	,236 ^{**} ,012 113	,250 ^{**} ,007 115	,342 ^{**} ,000 115	,367 ^{**} ,000 114	,373 ^{**} ,000 115	,278 ^{**} ,003 115	,256 ^{**} ,006 114	,216 [*] ,021 115	,306 ^{**} ,001 115	,424 ^{**} ,000 115
	Preparação Prévia Formandos	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,198 ^{**} ,035 114	1,000 ,121 116	,117 ,216 113	,252 ^{**} ,007 115	,069 ,461 116	,033 ,726 113	,068 ,475 114	,402 ^{**} ,000 116	,236 ^{**} ,011 115	,383 ^{**} ,000 115	,397 ^{**} ,000 116	,207 [*] ,027 115	,250 ^{**} ,007 115	,154 ,099 116	,117 ,214 115	,117 ,209 116
	Resultados Pessoais Positivos	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,317 ^{**} ,001 113	1,000 ,201 114	,284 ^{**} ,002 115	,166 ,078 112	,271 ^{**} ,003 115	,325 ^{**} ,000 112	,165 ,081 113	,188 ,073 115	,231 [*] ,013 115	,260 ^{**} ,005 114	,337 ^{**} ,000 115	,502 ^{**} ,000 114	,189 [*] ,044 114	,115 ,222 115	,318 ^{**} ,001 114	,163 ,082 115
	Resultados Pessoais Negativos	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,017 ,855 113	,117 ,216 113	1,000 ,002 112	,055 ,564 114	,280 ^{**} ,003 114	,204 [*] ,030 113	,076 ,424 112	,135 ,152 114	,085 ,367 114	,173 ,067 113	,148 ,116 114	,008 ,953 114	,181 ,055 113	,201 [*] ,032 114	-,031 ,742 114	-,066 ,485 114
	Capacidade Pessoal p/ Transferir	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,259 ^{**} ,005 115	,252 ^{**} ,007 115	,166 ,055 114	1,000 ,078 114	,126 ,176 116	,151 ,110 114	,555 ^{**} ,000 114	,366 ^{**} ,000 116	,572 ^{**} ,000 116	,463 ^{**} ,000 115	,356 ^{**} ,000 116	,134 ,153 116	,264 ^{**} ,004 115	,295 ^{**} ,001 116	,175 ,060 116	,264 ^{**} ,004 116
	Suporte dos Pares	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,296 ^{**} ,001 115	,069 ,461 116	,271 ^{**} ,003 115	,126 ,003 114	1,000 ,003 117	,380 ^{**} ,000 114	,200 [*] ,032 115	,262 ^{**} ,004 117	,227 [*] ,014 117	,213 [*] ,022 116	,184 [*] ,047 117	,338 ^{**} ,000 116	,382 ^{**} ,000 116	,352 ^{**} ,000 117	,359 ^{**} ,000 116	,277 ^{**} ,002 117
	Suporte dos Supervisores	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,263 ^{**} ,005 113	,033 ,726 113	,325 ^{**} ,000 112	,151 ,030 113	,380 ^{**} ,000 114	1,000 ,001 112	,315 ^{**} ,001 112	,231 [*] ,013 114	,147 ,118 114	,234 [*] ,012 113	,300 ^{**} ,001 114	,449 ^{**} ,000 114	,253 ^{**} ,007 113	,217 [*] ,020 114	,452 ^{**} ,000 114	,136 ,149 114
	Sanções dos Supervisores	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,236 ^{**} ,012 113	,068 ,475 114	,165 ,081 113	,555 ^{**} ,424 112	,200 [*] ,032 115	,315 ^{**} ,001 112	1,000 ,001 115	,314 ^{**} ,001 115	,499 ^{**} ,000 115	,436 ^{**} ,000 114	,327 ^{**} ,000 115	,219 [*] ,019 114	,335 ^{**} ,000 114	,494 ^{**} ,000 115	,156 ,097 114	,286 ^{**} ,002 115
	Percepção da Validade Conteúdo	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,250 ^{**} ,007 115	,402 ^{**} ,000 116	,168 ,073 115	,366 ^{**} ,000 116	,262 ^{**} ,004 117	,231 [*] ,013 114	,314 ^{**} ,001 115	1,000 ,001 117	,507 ^{**} ,000 117	,493 ^{**} ,000 116	,510 ^{**} ,000 117	,249 ^{**} ,007 116	,329 ^{**} ,000 116	,310 ^{**} ,001 117	,177 ,058 116	,249 ^{**} ,007 117
	Oportunidade Utilizar Formação	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,342 ^{**} ,000 115	,236 ^{**} ,011 116	,231 [*] ,013 115	,085 ,367 114	,572 ^{**} ,000 116	,227 [*] ,014 117	,147 ,118 114	,499 ^{**} ,000 115	1,000 ,000 117	,653 ^{**} ,000 116	,521 ^{**} ,000 117	,289 ^{**} ,002 116	,418 ^{**} ,000 116	,334 ^{**} ,000 117	,289 ^{**} ,002 116	,404 ^{**} ,000 117
	Transferabilidade	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,367 ^{**} ,000 114	,383 ^{**} ,000 115	,260 ^{**} ,005 114	,173 ,067 113	,463 ^{**} ,000 115	,213 [*] ,022 116	,234 [*] ,012 113	,436 ^{**} ,000 114	,493 ^{**} ,000 116	,653 ^{**} ,000 116	1,000 ,000 116	,656 ^{**} ,001 115	,300 ^{**} ,000 115	,514 ^{**} ,000 116	,350 ^{**} ,000 116	,404 ^{**} ,000 116
	Design Transferência	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,373 ^{**} ,000 115	,397 ^{**} ,000 116	,337 ^{**} ,000 115	,148 ,116 114	,356 ^{**} ,000 116	,184 [*] ,047 117	,300 ^{**} ,001 114	,327 ^{**} ,000 115	,510 ^{**} ,000 117	,521 ^{**} ,000 116	,656 ^{**} ,000 117	1,000 ,000 116	,377 ^{**} ,000 116	,501 ^{**} ,000 116	,229 [*] ,013 117	,274 ^{**} ,003 116
	Desempenho -Exp. Resultados	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,278 ^{**} ,003 115	,207 [*] ,027 115	,502 ^{**} ,000 114	,006 ,953 114	,134 ,153 116	,338 ^{**} ,000 116	,449 ^{**} ,000 114	,219 [*] ,019 114	,249 ^{**} ,002 116	,289 ^{**} ,001 115	,300 ^{**} ,000 116	1,000 ,000 116	,410 ^{**} ,000 115	,225 [*] ,015 116	,654 ^{**} ,000 116	,178 ,056 116
	Esforço Transferência-Exp. Desemp.	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,256 ^{**} ,006 114	,250 ^{**} ,007 115	,189 [*] ,044 114	,181 ,055 113	,264 ^{**} ,004 115	,382 ^{**} ,000 116	,253 ^{**} ,007 113	,335 ^{**} ,000 114	,329 ^{**} ,000 116	,418 ^{**} ,000 116	,514 ^{**} ,000 115	,501 ^{**} ,000 116	,410 ^{**} ,000 115	1,000 ,001 116	,313 ^{**} ,000 116	,322 ^{**} ,000 116
	Abertura/ Resistência Mudança	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,216 [*] ,021 115	,154 ,099 116	,115 ,222 115	,201 [*] ,032 114	,295 ^{**} ,001 116	,352 ^{**} ,000 117	,217 [*] ,020 114	,494 ^{**} ,000 115	,310 ^{**} ,001 117	,334 ^{**} ,000 117	,350 ^{**} ,000 116	,229 [*] ,013 117	,225 [*] ,015 116	1,000 ,001 117	,331 ^{**} ,000 116	,167 ,073 117
	Feedback Desempenho	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,306 ^{**} ,001 115	,117 ,214 115	,318 ^{**} ,001 114	-,031 ,742 114	,175 ,060 116	,359 ^{**} ,000 116	,452 ^{**} ,000 114	,156 ,097 114	,177 ,058 116	,289 ^{**} ,002 115	,295 ^{**} ,001 116	,274 ^{**} ,000 116	,654 ^{**} ,000 115	,355 ^{**} ,000 116	1,000 ,000 116	,276 ^{**} ,003 116
	Auto Eficácia Desempenho	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,424 ^{**} ,000 115	,117 ,209 116	,163 ,082 115	-,066 ,485 114	,264 ^{**} ,004 116	,277 ^{**} ,002 117	,136 ,149 114	,286 ^{**} ,002 115	,249 ^{**} ,007 117	,404 ^{**} ,000 117	,404 ^{**} ,000 116	,352 ^{**} ,178 116	,322 ^{**} ,056 116	,167 ,073 117	,276 ^{**} ,003 116	1,000 117

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
 **. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).